Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 8570125
Centre d'intérêt: 250

Limoges, Jacques.

Conception, expérimentation et évaluation d'un programme visant l'amélioration des relations inter-ethniques en milieu scolaire secondaire : rapport de recherche / J. Limoges et A. Beauchesne du Collectif de recherche sur l'interaction des ethnies avec la collab. spécifique de M. Boucher. -- Sherbrooke : Université de Sherbrooke, 1983.
107 p. ; 28 cm.

Bibliogr.: p. 104-107.

Descripteur(s): *Relations interpersonnelles *Relations interculturelles *Groupe ethnique *Elaboration de programmes *Evaluation de programmes *Questionnaire *Secondaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Polyvalente Le Phare (Sherbrooke, Québec)

Depuis 1982, le Collectif, par des revues de la documentation et par sa propre recherche exploratoire, tente de mieux comprendre l'interaction des ethnies. Le temps étant venu de passer à l'action, le Collectif a traduit ses connaissances dans un programme-pilote d'amélioration des relations inter-ethniques qu'il a expérimenté dans un milieu naturel. Le rapport présente le programme, décrit son déroulement et analyse les résultats de cette expérimentation.

Le programme-pilote, d'une durée de quinze heures, avait pour objectif principal l'amélioration des relations inter-ethniques. Les objectifs spécifiques s'appuyaient sur trois concepts-clés: l'interdépendance, la compréhension et l'interaction. L'intervention a eu lieu à la polyvalente Le Phare de Sherbrooke entre janvier et avril 1983. L'échantillon était constitué d'un groupe expérimental et d'un groupe de contrôle d'une trentaine d'élèves chacun. Le groupe expérimental était composé d'un nombre égal d'Indochinois d'origine et de Québécois de vieille souche. Les instruments de mesure comprenaient: un pré-test, un questionnaire sur les objectifs spécifiques du programme, une version abrégée de l'"Inventaire des Orientations normatives", un test d'évaluation du répertoire des comportements interpersonnels en groupe, un test de réceptivité inter-ethnique, les cahiers de bord des animateurs et les journaux des étudiants qui participaient au programme.

Malgré des conditions précaires (grèves, conflits d'horaire, budget restreint, etc.) d'implantation, les auteurs ont la conviction que le programme-pilote a contribué à faire avancer la cause et la qualité des relations inter-ethniques. La recherche souligne l'intérêt de tels programmes, lesquels peuvent obtenir plus de succès s'ils sont implantés par les intervenants réguliers des différents milieux.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 05

Notice(s) connexe(s): 8570140
Financement: Bénéficiaire - Université de Sherbrooke
Programme(s) de subvention - FCAC

EDUQ 8570125

Conception, expérimentation et évaluation d'un programme visant l'amélioration des relations inter-ethniques en milieu scolaire secondaire

Rapport de recherche

J. Limoges et A. Beauchesne du Collectif avec la collaboration spécifique de M. Boucher

Collectif de recherche sur l'intéraction des ethnies

Université de Sherbrooke

Sherbrooke, 1983

EDUQ 8570125

Conception, expérimentation et évaluation d'un programme visant l'amélioration des relations inter-ethniques en milieu scolaire secondaire

Rapport de recherche

J. Limoges et A. Beauchesne du Collectif avec la collaboration spécifique de M. Boucher

Collectif de recherche sur l'intéraction des ethnies

Université de Sherbrooke

Sherbrooke, 1983

Remerciements

A l'occasion de la publication de ce rapport, l'équipe du CRIE tient à remercier d'une façon toute spéciale ses principaux consultants pour l'année 1982-83, le professeur Raymond Hébert et messieurs Van Thien et Thien Vu.

Un merci particulier est aussi adressé à monsieur Serge Houle, directeur-adjoint à la polyvalente Le Phare de Sherbrooke, sans qui l'implantation de ce programme n'aurait pas été possible.

De plus, nous tenons à remercier le programme de formation de chercheurs et d'action concertée FCAC (Ministère de l'Éducation) qui nous a accordé les fonds nécessaires à la poursuite de cette recherche.

TABLE DES MATIÈRES

1. Introduction 1

1.1 Suite à cette partie de la recherche 1

2. Le programme 2

2.1 Les sources d'inspiration 2

2.2 Le cadre théorique du programme 7

2.2.1 Les objectifs du programme 7

2.2.2 L'approche méthodologique du programme 10

2.2.3 Le groupe et sa dynamique 12

2.2.4 Opérationnalisation du cadre théorique 13

2.3 Stratégies éducatives 15

2.3.1 Modèles pédagogiques 15

2.4 Les activités pédagogiques du programme 17

3. Expérimentation 23

3.1 Méthodologie 23

3.1.1 L'échantillon 23

3.1.2 Le format 23

3.1.3 Le schéma d'évaluation 23

3.1.4 La mesure 24

3.2 La batterie de mesure 26

3.2.1 Questionnaire sur les objectifs spécifiques du programme 26

3.2.2 Version abrégée de l'IOM 27

3.2.3 Test de réceptivité inter-ethnique: une version modifiée de l'échelle de distance sociale de Bogardus 28

4. Les données et résultats: leur interprétation 32

4.1 Le déroulement du programme 32

4.2 Les journaux des élèves 39

4.2.1 Analyse des journaux des élèves 39

4.2.2 Evaluation de la technique du journal 40

4.3 Les cahiers de bord des animateurs 40

4.3.1 Analyse du contenu des cahiers de bord des animateurs 41

4.3.2 Evaluation de la méthode du cahier de bord 49

4.4 Analyse des résultats du test TRIE 49

4.4.1 Les dimensions 50

4.4.2 Analyse et interprétation des résultats 51

4.4.3 Evaluation de l'instrument de mesure 54

4.5 Résultats du questionnaire sur les objectifs du programme 56

4.5.1 L'atteinte des objectifs 56

4.5.2 L'instrument de mesure 59

4.6 Résultats de l'inventaire des orientations normatives 60
4.6.1 Les résultats 60
4.6.2 L'instrument de mesure 63

5. Interprétation des résultats 66
5.1 Le modèle théorique interactionniste 66
5.2 Le programme 69
5.3 La mesure 72

6. Conclusion 73

7. Annexes 75

8. Notes 101

9. Références 103

1. INTRODUCTION

Ce rapport de recherche du Collectif de recherche sur l'interaction des ethnies (CRIE) doit se comprendre dans un esprit de continuité avec les précédents[1]. En effet, il continue d'adhérer à un modèle interactionniste pour comprendre et définir les relations entre les ethnies. Selon ce modèle, aucune ethnie ne peut être comprise théoriquement et pratiquement sans référence aux autres ethnies, et plus spécifiquement à celles avec qui elle interagit immédiatement. L'idéal de cette interaction est un fonctionnement de type organique, c'est-à-dire que c'est par et avec sa spécificité qu'une partie contribue le plus à l'ensemble. Plus les relations inter-ethniques se rapprochent de cet idéal organique, plus elles sont constructives pour les ethnies impliquées, et ce malgré la présence de tensions entre les différents groupes.

Cette vision gestaltiste de la relation inter-ethnique présuppose que chacune des parties du tout, dans son interaction avec les autres parties, gagne et perde, et même s'il est concevable qu'une partie minoritaire ait à perdre plus qu'une partie majoritaire, la perte ne sera jamais totale et impliquera toujours un minimum de gains.

Ensuite, le présent rapport réaffirme le code d'éthique du Collectif énoncé antérieurement. En résumé, ce code précise que comme Québécois de vieille souche, nous ne pouvons jamais saisir totalement le point de vue des autres ethnies qui nous entourent car cela exige une acculturation qui, en plus d'être impossible, serait nuisible pour tous. En conséquence, en tant que chercheurs, nous voulons être ouvertement conscients de cette limite et nous croyons que ce faisant, nous donnons plus de crédibilité à nos relations, recherches et rapports. En revanche, il devient fondamental pour nous que le point de vue des ethnies étudiées soit publiquement exprimé, entre autres par la participation d'un(e) représentant(e) de ces ethnies au Collectif[2]; ou tout au moins par la présentation de leurs commentaires critiques dans nos documents de recherche.

1.1 Buts de cette partie de la recherche

Depuis déjà deux ans, le Collectif, par des revues de la littérature et par sa propre recherche exploratoire, tente de mieux comprendre l'interaction des ethnies (voir Lisoges et al 1982, 1983A, Beauchesne 1982, Beauchesne et al 1983, etc.). Le temps était venu de passer à l'action en traduisant ces connaissances dans un programme pilote d'intervention afin de valider ces connaissances par rapport au contexte franco-québécois et de ressourcer les milieux mêmes où nous avons puisé nos données antérieures.

Inspiré de plusieurs auteurs, le Collectif de recherche a donc choisi de concevoir et d'expérimenter dans un milieu naturel un programme d'amélioration des relations inter-ethniques, tout en étant conscient des risques et difficultés inhérents à la recherche appliquée: contamination, ingérence administrative, conflits reliés aux relations de travail, rigidité d'horaire, etc.

2. LE PROGRAMME

2.1 Les sources d'inspiration

Trois sources ont servi à élaborer ce programme. Il y a eu premièrement nos résultats obtenus lors de la recherche exploratoire réalisée l'année précédente, une fouille approfondie de la documentation scientifique et le cadre théorique qui a inspiré le CRIE depuis plusieurs années. Nous présenterons donc successivement chacun de ces éléments de façon à bien établir les fondements de notre programme.

En 1982-83, le CRIE a fait une étude des relations entre des Québécois de vieilles souches et des Indochinois[3] dans deux polyvalentes francophones de Montréal. À cette occasion, quatre mesures dont les résultats font partie d'un autre rapport (cf. Limoges et al 1983) furent utilisées. Lorsque ces résultats sont analysés avec la préoccupation de développer un programme, il se dégage les grandes lignes suivantes. D'abord, il faut miser sur les ressemblances ainsi que sur les points où il y a accord entre les différents groupes ethniques impliqués dans le programme pour les raisons suivantes:

a) La littérature en général, et la nôtre en particulier, (cf. TERCI[4] et Entrevues) indique qu'il y a attirance entre les groupes, surtout du groupe minoritaire vers le groupe majoritaire.

b) D'autre part, notre Inventaire des orientations normatives (I.O.N.) démontre que le nombre de similitudes est supérieur au nombre de différences. Ce questionnaire indique que ces similitudes et ces différences apparaissent dans toutes les dimensions du modèle opératoire (la société, la famille, l'école et l'individu). Il n'y a pas de point de concentration des différences ou des similitudes dans une dimension ou une autre. Il y a donc lieu de croire que ce rapprochement est possible et facilité par les similitudes, mais aussi justifié par l'enrichissement qu'apporterait pour chacun des groupes ethniques la complémentarité des différences.

c) Un programme qui met l'accent uniquement sur les différences incite à conserver des distances (cf. Test de distance sociale ou D.S.).

d) Comme l'avaient déjà indiqué Erikson (1968) et Limoges (1981) à propos des adolescents en particulier, le fait de se voir trop différents empêche la formation de groupes entre les pairs (cf. D.S.).[5]

e) Enfin, lorsque l'on réfère aux différences (par exemple le rendement scolaire), il se développe de la jalousie et de la rivalité entre les étudiants des différents groupes ethniques (cf. Entrevues).

Ensuite, une fois le groupe formé, il faut aborder les différences entre les ethnies pour les raisons suivantes:

a) Les différences --même lorsqu'elles ne sont pas fondées -- servent à justifier le manque d'interaction (cf. D.S.).

b) Ces différences engendrent des préjugés et, ceux-ci engendrent à leur tour la méfiance (cf. Entrevues).

c) Sur certains aspects, lorsque comparé aux autres groupes, un des groupes a une perception plus:
- globale (par exemple le groupe québécois de la société québécoise) (cf. I.O.S.)[b];
- nuancée (par exemple les Indochinois des immigrants) (cf. TERCI);
- fidèle à la réalité (par exemple la perception québécoise de la situation de l'emploi) (cf. I.O.S.);
- constructive (par exemple la perception des Indochinois des buts de l'école).

Un programme qui viserait à enfin stimuler l'interaction entre les groupes sur ces aspects permettrait aux groupes ethniques de s'enrichir mutuellement.

Parallèlement à l'étude descriptive de la première année, une fouille informatisée au sujet de programmes concernant les relations inter-ethniques entre des élèves du niveau secondaire a été effectuée. Ces programmes ont été analysés quant à leurs objectifs, leurs contenus, leur efficacité, leurs modes d'évaluation et de révision, etc. (Fisher 1974, Haas 1977 et D'Hainaut 1980). Soucieux de bien opérationnaliser le modèle interactionniste retenu pour l'ensemble de notre recherche, nous avons, à la lumière de Joyce et Weil (1972), Paquette (1976), Gosser (1977) et Dupont (1982), attaché un soin particulier à analyser les orientations sous-jacentes aux différents programmes. (Gosselin 1981).

D'abord, nous avons pu constater que l'ensemble de ces programmes se regroupent autour d'éléments factuels ou d'aspects affectifs. Ensuite, lorsque ces mêmes programmes sont analysés systématiquement par rapport aux règles de développement de curriculum, nous observons de façon généralisée qu'ils souffrent d'une ou de plusieurs lacunes. Par exemple, un objectif formel d'intégrer les immigrants se transforme souvent en objectif d'assimilation (i.e. tout le contenu est centré sur le groupe majoritaire) ou encore, alors que l'objectif est de rapprocher la minorité de la majorité, seule la minorité participe au programme dans les faits. Nous pouvons aussi noter que plusieurs de ces programmes se transforment en activités folkloriques et culturelles qui s'avèrent avoir peu d'impact sur les mentalités ou la qualité de leur interaction. (Johnson 1981). Nous pourrions qualifier cette impasse par l'expression "more of the same" (Walzlawick 1977, Limoges 1982). Mais par-dessus tout comme le souligne Megarry la carence la plus évidente des recherches appliquées auprès de minorités semble être le manque de rigueur quant à la mesure (cf. Megarry et al, 1981). A titre d'exemple, mentionnons la critique que fait Beauchesne sur l'utilisation du test de distance sociale dans les recherches sur l'inter-ethnicité (section 3 de ce rapport et Beauchesne et al. 1983).

En somme, nous avons trouvé très peu de programmes d'intervention qui aient été évalués en terme d'efficacité. En effet, la majorité de ces programmes étaient des guides pédagogiques ou des curriculums d'activités de classes, proposés par des organismes qui ne doutent à aucun moment de l'efficacité de leur action éducative face aux relations inter-ethniques (cf. Rapport de la conférence nationale sur l'éducation multiculturelle, 1981)

Toutefois, quelques exceptions méritent d'être mentionnées. Lovelace (1975) utilisa un jeu de simulation sociale afin de vérifier comment cette approche pédagogique pouvait affecter les attitudes d'élèves blancs vis-à-vis leurs compagnons de classe noirs, ainsi que leur perception des relations inter-raciales dans leurs classes. Malgré le fait que l'auteur ne rapporte aucun changement significatif entre les groupes étudiés, il indique cependant que des différences significatives furent mises en évidence lors d'une analyse comparative entre les garçons et les filles. Celles-ci ont démontré un changement après le jeu de simulation sociale tandis que les garçons ont obtenu un score supérieur sur les perceptions inter-raciales lors du post-test.

Balch (1979) analysa une série de recherches expérimentales dont les activités d'apprentissage étaient variées; la méthodologie des changements désirés utilisée était celle de la modification du comportement de type behavioriste. Pour l'ensemble des activités, cette méthodologie n'apporta aucune modification.

Par contre, deux recherches ont déclaré des effets positifs. McNeill (1973) utilisa trois approches de relations humaines dont la principale était le jeu de rôle dans le but d'amener ses élèves à une prise de conscience de leurs préjugés raciaux, à un examen de leurs systèmes de valeurs et à un changement de leurs attitudes par la compréhension et l'acceptation de valeurs différentes des leurs. A la suite des activités de classe proposées, l'auteur rapporte un changement significatif dans les attitudes étudiées.

Hansell et Slavin (1979) ont étudié les effets de l'apprentissage coopératif sur l'émergence d'amitiés inter-raciales. Le programme d'intervention a été appliqué sur une période de dix semaines et a eu pour résultat une augmentation significative de nouvelles amitiés et ceci, dans une proportion égale chez les garçons et les filles des deux groupes, noirs et blancs.

Par ailleurs Ijaz (1981), suite à une revue de littérature importante a dégagé quatre conditions de succès par rapport aux changements d'attitudes inter-ethniques:

- la nécessité de la perception d'un statut d'égalité entre les membres interagissant;
- la possibilité de susciter des contacts avec des membres de la minorité ayant un statut élevé;
- la présentation d'activités qui impliquent des buts communs d'ordre supérieur (super-ordinate) et nécessitant une coopération inter-groupe;
- le développement d'une situation générale de contact agréable.

C'est d'ailleurs à partir de ces critères que Ijaz a développé et expérimenté un programme poursuivant les objectifs suivants:

Valider la théorie du contact (contact theory) auprès d'enfants du primaire, examiner les attitudes des Canadiens blancs de 5e et 6e années envers les Noirs et les Indiens de l'est (Indes, Pakistan) et vérifier l'effet

d'un programme culturel fondé sur la théorie de Triandis de la culture subjective sur ces attitudes.

Avant de présenter les résultats de sa recherche, peut-être vaut-il mieux clarifier les hypothèses fondamentales sous-tendant la théorie du contact "contact theory" et la théorie de Triandis.

La première de ces théories préconise qu'il est possible de modifier les attitudes inter-ethniques en favorisant les contacts entre les groupes ethnoculturels. Toutefois, Ijaz rappelle que les conditions mentionnées plus haut doivent être réunies pour favoriser une interaction constructive.

Quant à la théorie de Triandis, elle suppose l'idée que les conflits interculturels sont fondés sur une mauvaise compréhension de la culture subjective de chacun. Selon cette hypothèse, un programme d'information mettant l'accent sur la "culture subjective" devrait améliorer les attitudes parce qu'il porte sur la compréhension des normes et des valeurs générales de l'autre ethnie. Toutefois, Ijaz prétend que l'information seule n'est pas suffisante pour atteindre cet objectif et qu'il faut réunir simultanément les conditions de la théorie du contact et de la culture subjective.

C'est avec ces éléments qu'il a construit sa batterie de mesure et son programme d'intervention. Voici les principaux résultats que sa recherche lui a permis de recueillir:

- pas de différences au plan des attitudes entre deux écoles à grande et faible concentration d'immigrants (ces écoles affichaient une proportion d'immigrants inférieure à 40%);
- les contacts inter-ethniques en soi et la possibilité de tels contacts ne semblent pas avoir d'effet sur les attitudes de la majorité envers la minorité. Toutefois, des visites réciproques à leur maison respective entraîne une réduction de la distance sociale;
- la longueur de temps passée dans une école à haute concentration et la connaissance d'un soi membre de la minorité ne sont pas des variables significatives;
- sur une échelle de préférence ethnique, les Canadiens "Blancs" rangent les membres de la minorité dans cet ordre:
  - Canadiens "blancs"
  - Canadiens
  - Canadiens français
  - Canadiens noirs
  - Canadiens italiens
  - Canadiens allemands
  - Canadiens indiens
  - Canadiens pakistanais

Toutefois, les résultats n'indiquent aucune différence entre les Canadiens noirs, ceux d'origine italienne ou allemande;

- un changement positif d'attitudes des Canadiens blancs de vieille souche envers les Canadiens d'origine indienne sur deux instruments de mesure: le "Semantic DM" et sur l'échelle de "Distance Sociale";
- un effet de généralisation seulement au sujet des Canadiens d'origine pakistanaise sur le "Semantic DM";
- l'effet du programme a été maintenu au moins trois mois après la conclusion du programme.

Cependant, malgré un changement significatif attribuable au programme, Ijaz insiste pour dire que les Canadiens "blancs" demeurent très racistes.

Enfin, dans l'analyse des effets de son programme, Ijaz attribue les changements aux éléments suivants:

- l'accent sur les similitudes interculturelles;
- l'identification émotionnelle et affective des étudiants avec les membres de l'autre ethnie;
- la transmission d'informations par l'immersion dans des situations typiques du pays (identification grâce au rôle playing);
- la relation effectuée entre les valeurs reflétées dans les habitudes et les traditions de l'autre ethnie et celle de sa propre ethnie (similitudes);
- en plus de l'utilisation du verbal et non-verbal, l'apprentissage par tous les canaux de perception: cognitif, affectif et physique;
- l'assimilation du contenu d'apprentissage par le "transfert des valeurs perçues de l'autre ethnie à celles de sa propre culture;
- la motivation à participer au programme;
- l'influence de l'animatrice indienne, très appréciée par les enfants.

Nous avons accordé autant d'importance aux résultats de la recherche d'Ijaz parce que ses travaux contrastent significativement avec ceux mentionnés précédemment tant par leur rigueur que par leur nouveauté. De plus, nous retrouvons chez lui une démarche s'apparentant à la nôtre particulièrement en ce qui concerne l'utilisation dynamique des similitudes et des différences, l'accent mis sur les relations inter-ethniques s'actualisant dans le "ici et maintenant", et l'approche globale dans laquelle le savoir, le savoir-faire et le savoir-être sont abordés successivement (Limoges,1983).

En résumé, la revue de la littérature sur les programmes nous a permis d'éviter certaines impasses telles que l'approche historico-folklorique, de renforcer certaines de nos hypothèses tels que l'articulation d'un contenu autour des similitudes et différences et d'innover en utilisant au maximum

la dynamique propre à un groupe.

En effet, comme nous le verrons plus loin, lorsque nous examinons la documentation scientifique sur la psychologie de la clientèle visée par notre programme, c'est-à-dire les élèves du deuxième cycle du secondaire, nous constatons un large consensus autour de l'importance du groupe pour les adolescents (G.A.P. 1968, Lefrançois 1972, Smart 1971, White 1977). Cela a pour effet d'engendrer des relations interpersonnelles stéréotypées et conformistes (Loevinger 1976, Kohlberg 1981) ainsi qu'un "locus" de contrôle externalisé (Rotter 1966).

Il s'ensuit que, comme le souligne Loevinger (1976) dans le processus de croissance psychologique tel que défini par Rogers, les élèves de notre groupe d'âge peuvent tout au plus différencier leur conception de leurs sentiments. Toutefois, soit qu'ils y parviennent de façon globale et limitée ou encore soit qu'ils réussissent à exprimer leurs contradictions sans pour autant en être vraiment conscients. En d'autres termes, il leur est impossible d'abstraire les constantes de leur comportement.

D'autre part, les études de Lagacé (1981) et Limoges (1981) nous mettent en garde contre la tendance à assumer que tous les élèves du secondaire ont atteint le stade opératoire de pensée. Par exemple, dans un groupe comparable au nôtre, Limoges (1981) a identifié 12,5% d'élèves au niveau de la pensée concrète et un peu moins de 25% des élèves au niveau de la pensée pré-formelle. En somme, ce qui caractérise notre clientèle est sans contredit sa crise d'identité (Erikson 1968, Loevinger 1976) qui engendre une foule de tensions et même de contradictions (Mosher 1979).

2.2 Le cadre théorique du programme

2.2.1 Les objectifs du programme

a) Les objectifs notionnels

Comme il avait été mentionné dans le dernier rapport d'étape[7], le premier groupe d'objectifs portait sur les concepts de similitude et de différence. Ces deux concepts de base sont, de toute évidence, très pertinents dans le contexte des recherches sur les relations inter-ethniques. Ils deviennent encore plus importants lorsqu'on les considère dans le cadre de la théorie de l'information. Comme le dit Bateson (1979), pour que le cerveau humain puisse acquérir ou construire une information, il faut qu'il y ait une possibilité de discrimination des différences, sinon il n'y a pas d'apprentissage possible. En termes neurophysiologiques, un ou des ensembles de stimuli semblables n'a aucun effet sur la formation réticulaire ascendante, sinon de créer une "familiarité" contextuelle qui n'est pas génératrice de motivation, et par le fait même d'action et d'interaction.

On retrouve ces préoccupations de la pédagogie par la prise de conscience des différences dans plusieurs articles que nous avons analysés, entre autres ceux de Longstreet (1978), Smith (1977) et Yin (1972).

Par contre, on ne retrouve à peu près pas chez les auteurs concernés, sauf chez Kehoe (1981) et Ijaz (1980), de références précises sur la nécessité d'utiliser les similitudes comme source d'activités pour les programmes scolaires. Cette absence généralisée de préoccupation est globalement attribuable au fait que ce qui semble le plus urgent pour l'amélioration des relations inter-ethniques dans le milieu scolaire est de minimiser et de réduire les différences soupçonnées et/ou observées.

En ce qui concerne notre recherche, il nous est apparu important d'éviter ce genre d'approche consistant à centrer l'intervention uniquement sur les différences. Malgré ce qui a été dit au sujet de l'effet négatif de la présentation de stimuli semblables, nous avons décidé de faire porter une partie de notre intervention sur les similitudes avec le souci de rendre cette partie d'intervention complémentaire à celle qui portait sur les différences. Menés à bien, nous croyions que cette approche complémentaire allait produire un accroissement d'information chez les élèves qui feraient partie du programme d'intervention.

Cette décision était aussi appuyée par les résultats de nos questionnaires. Ceux-ci démontraient qu'une insistance trop grande sur les différences pouvait entraîner chez les élèves une attitude de compétition qui, non contrôlée, allait à l'encontre des objectifs du programme prévu.

b) Les objectifs relationnels

D'autre part, le rapport d'étape indiquait que les objectifs intermédiaires devaient s'appuyer sur trois concepts clés: l'interdépendance, la compréhension et l'interaction. Considérés de façon générale, ces concepts ne semblent pas poser beaucoup de difficulté. Intuitivement, le mot compréhension fait habituellement consensus chez les chercheurs (et non-chercheurs) qui l'utilisent. Mentionnons que, pour plus de clarté, nous avons défini ce mot comme un acte mental qui permet à un individu d'extraire une ou des significations de l'information brute qu'il reçoit et construit en tant qu'organisme pensant en relation avec son environnement. Le lecteur ne devra pas être surpris de trouver cette idée "d'extraction de signification" dans d'autres parties de ce rapport, entre autres dans la section sur les activités du programme.

En revanche, les concepts d'interdépendance et d'interaction peuvent, en apparence, ne faire aucune difficulté. Mais c'est lorsqu'ils doivent être opérationnalisés, comme ce fut le cas lors de la construction des activités de notre programme, que certaines difficultés sémantiques et pragmatiques surgissent.

Ce problème est le suivant: peut-il avoir interaction sans interdépendance? Un individu (ou groupe) peut-il rester neutre et indépendant, même si un autre individu (ou groupe), de façon consciente ou non, enclenche un

rapprochement avec celui-là? En d'autres mots, lequel apparaît chronologiquement le premier: l'interdépendance ou l'interaction? Ce problème, et le débat qu'il suscita chez les membres de notre équipe, débordait le simple débat théorique parce qu'il allait avoir des conséquences sur le type d'activité que nous allions proposer à nos élèves.

Sans qu'il y ait eu accord total entre les participants à la discussion, certaines considérations nous ont permis, à la fin, de construire le schéma d'intervention illustré par la figure 1.

Objectifs notionnels	Objectifs relationnels: Interdépendance	Comprehension	Interaction
Différences	2	4	5
Similitudes	1	3	

Figure 1. Relation entre les objectifs notionnels et relationnels

Ces considérations relèvent principalement de la nature même des mots à l'étude. Il nous semble que ces deux concepts diffèrent dans la mesure où ils sont comparés sous l'angle de l'observation. En effet, il est plus facile pour un observateur d'un système de communication de deux personnes, de déclarer, à la suite d'un ou de plusieurs actes de paroles entre eux, qu'il voit des actions et qu'il y a interaction, que de dire qu'il y a interdépendance. En d'autres termes, l'interaction semble faire appel à l'objectivité de l'action tandis que l'interdépendance relèverait, elle,beaucoup plus de la subjectivité. En somme, une personne qui réfléchit sur son mode d'être dans le monde pourrait dire à un certain moment: "J'interagis avec X", puis ajouter: "Tiens, ne suis-je pas dépendant de lui (ou d'elle)?" ou "Tiens, n'est-il (ou elle) pas dépendant(e) de moi?" ou enfin, et c'est ici qu'il y aurait une prise de conscience d'un phénomène d'interdépendance qui ferait dire à cette personne: "Tiens, je suis dans une relation de dépendance avec X et il (ou elle) l'est aussi avec moi."

Ce débat aurait pu se poursuivre assez longtemps, surtout lorsque des exemples furent évoqués pour démontrer que ces deux mots sont synonymes ou non. Cependant, tout en demeurant conscients des difficultés sémantiques et pragmatiques que nous avions découvertes, nous avons décidé que pour les fins de notre recherche, il était possible d'élaborer notre programme à partir du schéma de la figure précédente.

Ainsi, nous avions comme objectifs de prendre comme point de départ les similitudes que nos élèves partageaient et de leur faire prendre conscience (les faire réfléchir) de leur interdépendance dans ces similitudes et de les amener aussi à réfléchir sur leur interdépendance face à leurs différences qui, elles, sont plus visibles. Ensuite, à partir de ces mêmes similitudes et différences, nous espérions amener les élèves à extraire toutes les significations possibles de ces similitudes et différences révélées. Enfin, il nous est apparu possible que des activités basées sur les quatres premiers objectifs puissent susciter chez eux un désir d'interaction, dernier objectif du programme.

Ce programme, selon notre conception, ne se terminait pas nécessairement sur ce dernier point: l'interaction devait, d'après ce qui avait été dit, susciter d'autres prises de conscience de liens d'interdépendance entre les élèves qui auraient participé au programme d'intervention.

c) Une fois les objectifs déterminés, il importait de les pondérer à la lumière de tout ce qui a déjà été écrit dans le présent rapport, en particulier à la lumière:
   - des difficultés à atteindre chacun des objectifs,
   - des particularités de la psychologie de ces élèves,
   - de la dynamique propre à un tel groupe.

La position des différents membres du groupe à ce sujet peut se résumer par la figure 2.

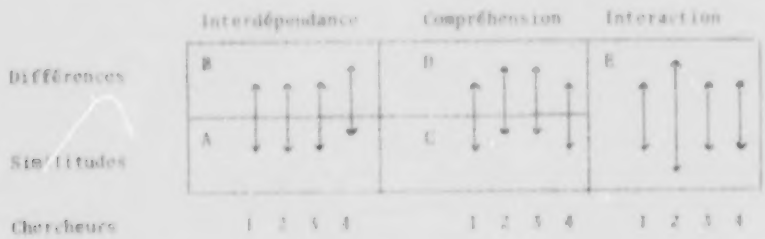

Figure 2. Pondération des objectifs selon les chercheurs

Bien qu'il soit possible de détecter un consensus assez généralisé sur les objectifs à privilégier (par exemple deux des chercheurs considéraient qu'il fallait accorder plus de temps à la compréhension des différences, et ailleurs trois étaient d'accord pour accentuer l'interaction); considérant par ailleurs, d'une part la dialectique inhérente au mariage similarités - différences, et d'autre part l'effet amplificateur et cyclique du traitement à deux reprises de tous les objectifs (sauf "interaction"), il fut décidé de traiter tous les objectifs intermédiaires de façon équivalente.

2.2.2 L'approche méthodologique du programme

En second lieu, pour déterminer le cadre théorique du programme, nous avons analysé plusieurs approches méthodologiques. Voici deux exemples.

Nous avons d'abord longuement considéré l'utilisation à des fins pédagogiques la création et la réalisation d'une émission de télévision. Cette approche apparaissait comme plaisante, nouvelle pour les élèves, et capable de faire ressortir les valeurs et contributions de chacun. Elle permettait de mettre tout le monde à une tâche commune sans distinction de sexe ou de race. Par voie de conséquence, elle nécessitait de fréquentes résolutions de problèmes qui pouvaient être sans perdant (Gordon 1979). Mentionnons que ces résolutions de problèmes sans perdant exigent des relations explicites entre les membres du groupe (Wychoff 1980). Cette approche fut finalement rejetée, non sans une certaine nostalgie, pour les raisons suivantes. Premièrement, elle consommait

beaucoup de temps et les chercheurs, ne faisant pas partie de l'école expérimentale, perdaient leur pouvoir sur la gestion et la répartition du temps. Deuxièmement, à cause de la raison précédente d'une part, et du matériel technique requis d'autre part, un tel programme aurait été très peu généralisable. Enfin, la tâche commune était énorme; il y avait des risques que l'action prenne le dessus sur la réflexion, limitant ainsi les prises de conscience. En revanche, l'exploration de cette approche a mis en relief la nécessité de faire un programme plaisant et attirant pour les élèves, de même que susceptible d'actualiser au maximum le potentiel de chacun des élèves.

Nous avons ensuite considéré impliquer directement les élèves dans notre démarche en leur faisant simuler une recherche. Certains reconnaîtront dans cette approche un amalgame des modèles pédagogiques suggérés par Schuman (1962) et Schawl (1965) portant sur "inquiry training" (Joyce 1972). Les autres y verront une bonne mise en situation (Limbos 1975), ou encore, dans un langage plus récent, une application de la pédagogie du processus. Cette approche fut également rejetée parce qu'elle aussi impliquait une tâche énorme qui pouvait accaparer plus ou trop de temps disponible, au détriment de la réflexion. De plus, elle présupposait la pensée formelle. L'examen de cette approche a quand même permis de retenir comme moyen de traitement de l'information, la comparaison, ou le contraste, ce qui rejoignait les conclusions de la revue de littérature.

Globalement, ces deux analyses faisaient ressortir, dans le choix d'une approche, les critères suivants:

- la nouveauté pour les élèves,
- une tâche plaisante,
- une réflexion basée sur l'action,
- une possibilité de décentralisation.

Dans un effort pour systématiser un peu plus notre choix d'une approche, nous avons alors précisé quelques considérants impliquant directement des recommandations. Les voici donc tour à tour.

- considérant que le cadre théorique entraîne deux volets (similitudes et différences) et trois objectifs intermédiaires (interdépendance, compréhension et interaction);
- considérant que le CRIE ne fait pas partie d'une école et que son succès et son pouvoir dépendent de la bonne volonté des écoles d'accueil;
- considérant que la mise en garde de la littérature est d'éviter la formule folklorique et le "more of the same";
- considérant que tout apprentissage n'est possible que si les objectifs sont traités cognitivement, affectivement et comportementalement (Ijaz 1981, Limoges 1982, Beauchesne 1982);
- considérant que l'intégration scolaire du dit programme augmente d'une certaine façon la stabilité de la clientèle et les possibilités de dissémination, tout en réduisant le temps disponible;

- considérant que, théoriquement (cf. Limoges et al 1981) et pratiquement, les deux groupes ethniques visés ont déjà plusieurs activités en commun: même école, mêmes cours, mêmes buts scolaires, mêmes sports, et que le problème actuel réside plus dans le fait que les deux groupes décodent mal ou partiellement ces expériences communes;

le programme-pilote devrait se développer selon les recommandations suivantes:

- que le CRIE utilise le plus efficacement possible le peu de temps disponible;
- que le CRIE utilise le plus possibles des tâches communes déjà existantes;
- que l'accent soit mis sur l'analyse des attitudes, perceptions et comportements apparaissant lors de l'exécution de ces tâches communes via des exercices de clarifications de valeurs, dilemmes, des jeux de rôle, des mises en situation, des exercices de prise de point de vue, etc.;
  en somme que l'essence du programme porte sur l'apprentissage d'une variété de meilleures "techniques" de décodage de l'information;
- que les contenus de programme appuyés par une méthodologie appropriée, abordent de façon directe les "problèmes", et non de façon indirecte, comme par le biais d'une soirée folklorique, par exemple.

Ces précisions nous ont amené à réfléchir d'une façon particulière aux travaux de Nuttin (1980, 1981), Mosher (1980) et Selman (1980) (voir aussi Hébert et Limoges 1986), à la suite desquels nous avons opté pour une approche psychosociale telle que définie en éducation psychologique. L'éducation psychologique se définit par l'utilisation de toutes méthodes, approches ou techniques éducatives à des fins psychologiques, comme le développement affectif, la socialisation, la croissance personnelle, ou comme c'est le cas ici, à l'amélioration des relations inter-ethniques.

La caractéristique la plus fondamentale de l'éducation psychologique est l'utilisation optimale du groupe. Selon cette approche, le groupe est à la fois le contenu et la méthode d'apprentissage... Examinons donc de plus près l'importance spécifique que nous apportons au groupe dans l'élaboration du cadre théorique du programme.

2.2.3 Le groupe et sa dynamique

Pour tirer le maximum de la théorie sur le groupe, nous avons d'abord considéré St-Arnaud (1978). Grâce à lui, nous sommes devenus plus conscients du rôle de la cible ou de la tâche commune pour rallier les participants. Nous avons aussi noté que lorsqu'un groupe se développe, il est moins productif mais qu'en revanche, une fois construit, il devient optimal. Chez cet auteur, ce processus fait référence à la naissance et à la croissance d'un groupe. Cette vision du groupe considéré comme un organisme qui naît, croît et meurt rejoignait les membres de l'équipe qui y voyaient une analogie significative pour décrire leurs expériences d'éducateur avec un groupe et également pour décrire le type et la qualité de l'expérience qu'ils souhaitaient incarner dans le programme-pilote.

La lecture de Schmuck (1979) et de Leclerc (1977) nous a ensuite permis de voir cette dynamique d'un groupe dans un contexte plus scolaire, c'est-à-dire les groupes-classes. Ce dernier, inspiré de Hermann (1975) mit en relief trois zones dynamiques autour desquelles s'articule toute la vie d'un groupe. Ces trois zones sont: l'affection, le pouvoir et la tâche. A chacune de ces zones correspondent des objectifs précis, mais interdépendants.

Enfin, les cinq phases de la vie d'un groupe de Hansen (1980) qui illustre bien son évolution, furent choisies pour décrire la dynamique du groupe. Ces phases sont: amorce du groupe, conflits et confrontation, cohésion, productivité et dénouement.

2.2.4 Opérationnalisation du cadre théorique

Notre revue de la littérature et notre recherche exploratoire ont mis en évidence la nécessité de traiter les informations sous des points de vue similaires puis différents. Par ailleurs, l'adhésion à une modalité interactionniste nous a conduit à privilégier les sous-objectifs d'interdépendance, de compréhension et d'interaction. Notre connaissance de la clientèle desservie, de même que, encore une fois, le modèle interactionniste, nous a amené à privilégier le groupe comme format et champ d'intervention. Enfin, c'est avec un souci de tirer le maximum de ce modèle que nous avons choisi d'utiliser toute la dynamique inhérente au groupe.

Lorsque tous ces ingrédients ont été incorporés, nous avons pu développer, à l'aide de la technique du "double-axe" (Limoges,1984), le schéma suivant: (cf. figure 3).

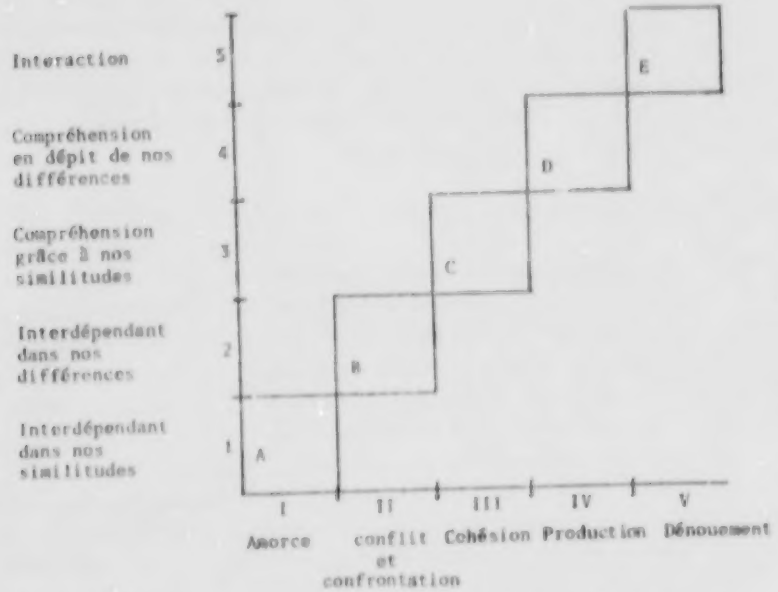

Figure 5. Schématisation du programme selon la technique du double-axe

L'axe vertical représente les cinq objectifs spécifiques (ou de contenu) du programme et l'ordre dans lequel ils doivent apparaître. Comme il fut décidé de traiter également de ces objectifs, l'espace réservé à chacun est semblable. Sur l'axe horizontal, nous retrouvons, dans l'ordre, les phases de la dynamique d'un groupe. Ici aussi, l'équipe a décidé de les pondérer en leur accordant une importance égale.

Lorsque nous intégrons l'axe du contenu à celui de la dynamique, le programme devrait se développer autour de la diagonale. Si celle-ci se déplace trop, ou trop longtemps, en suivant l'axe vertical, la dynamique du groupe reste stagnante, comme dans le cours magistral par exemple. En fait, il n'y aura pas de dynamique et nous ne pourrons pas parler d'un groupe. Nous ne pouvons pas vraiment parler de "groupe" à ce moment-là, puisqu'aucune dynamique ne se manifeste vraiment. Par contre, si la diagonale suit davantage l'axe horizontal, la dynamique sera excellente, mais les objectifs spécifiques au programme ne seront pas atteints. Dans un contexte éducationnel, plus un programme respecte la tangente, plus il devient optimal.

Ce schéma nous aide à comprendre que pour choisir les activités de la case A, par exemple, il a fallu tenir compte à la fois de l'objectif 1 (interdépendance dans les similitudes) et de la dynamique du groupe.

Voyons comment, selon cette technique, les objectifs du contenu et de la dynamique se conjuguent pour justifier et engendrer les objectifs intermédiaires représentés par les cases A, B, C, D et E dans notre schéma:

Case A

Si nous voulons que les deux sous-groupes se mettent ensemble, restent ensemble et interagissent, il faut d'abord très vite démontrer qu'ils sont interdépendants. Interdépendants quant aux besoins et problèmes qu'ils partagent, comme le manque de pouvoirs, par exemple. Interdépendants car ils partagent physiquement et psychosocialement le même environnement: un groupe ethnique étant même une partie de l'environnement de l'autre.

Case B

Ils sont aussi interdépendants dans leurs différences. Pour être différent, il faut être comparé à l'autre. De plus, une requête ou un besoin spécifique d'un groupe ne peuvent être satisfaits sans l'autre groupe. Par exemple, les Québécois ne parviendront jamais à changer leur école (I.O.S. et Entrevues) sans l'aide des Indochinois puisqu'ils font partie du même environnement. En revanche, les Indochinois n'auront pas la qualité de formation qu'ils souhaitent sans la collaboration des Québécois.

Case C

Une fois que les deux groupes ont perçu leur interdépendance autant dans leurs "similitudes" que dans leurs "différences", ils peuvent alors mieux se comprendre, mieux saisir les points de vue de l'autre, mieux faire comprendre les leurs, etc. Il y aura eu compréhension de leur évolution et de leurs limites, quand par exemple, tous les deux auront interprété l'école à partir de la vision de leur "gang", ou que tous les deux auront été soxistes (i.e. activation psychologique).

Case D

Il faut ensuite aborder la compréhension des différences en les aidant à comprendre pourquoi les deux groupes se différencient, sur le sens de l'école (I.O.N.) ou sur la façon de dire les choses, par exemple.

Case I

Enfin, l'objectif d'interaction fait appel à l'action, mais en respectant et en utilisant leurs différences et leurs similitudes. Ceci devient possible grâce à une plus grande compréhension de la situation (objectif 2) et à une plus grande certitude de son interdépendance. C'est le temps de la synthèse entre la thèse et l'antithèse. Il n'y aura plus de distinction faite entre différences et similitudes, mais une synthèse qui sera un nouveau départ. En effet, il n'est pas possible de parler d'interaction (mise à jour par la prise de conscience de l'interdépendance existentielle) sans une concertation minimale qui appelle et intègre dynamiquement autant les différences que les similitudes. La tâche ou l'objectif a raison de celles-ci!

2.3 Stratégies éducatives

Comme l'indiquent si bien Joyce et Weil (1972), Paquette (1976) et Dupont (1982), tout programme visant les participants eux-mêmes (comme l'éducation psychologique et l'amélioration de leurs relations interpersonnelles) doit nécessairement s'inspirer de la pédagogie ouverte et utiliser efficacement la dynamique inhérente au groupe. Il s'ensuit que les activités doivent s'inspirer de la clarification de valeurs, de la mise en situation, du jeu de rôle, des dilemmes à résoudre, de jeux symboliques, de jeux linguistiques, de jeux non verbaux, d'un journal de bord, etc. Sans entrer dans les détails de cette terminologie et de la controverse qu'elle engendre, disons simplement que nous avons opté pour l'ouverture et de la créativité plutôt que pour le linéaire et le mécanisme. Il nous semblait clair que le contenu de notre programme s'éloignait des approches traditionnelles de l'école et était dépendant de l'apparition d'événements inattendus (agréables ou désagréables).

2.3.1 Modèles pédagogiques

Afin de vérifier si un tel programme et ses activités s'inséraient dans un modèle déjà existant, nous avons consulté les ouvrages de Joyce et Weil (1972). Ces auteurs ont regroupé les modèles en quatre familles qui sont analysées sous les aspects suivants: le traitement de l'information, l'interaction sociale, la personne, la modification du comportement.

La famille des modèles centrés sur le traitement de l'information fait référence à la façon dont l'individu utilise les stimuli de l'environnement, organise ses données sensorielles, intuitionne les problèmes, génère les concepts et solutionne les problèmes, crée et utilise les symboles verbaux et non verbaux. Les modèles de la famille dite "interaction sociale" mettent l'accent sur les relations entre l'individu et la société et les relations entre un individu et des individus. Le dénominateur commun des modèles de la troisième famille

est la centration sur l'individu et le développement de sa totalité en terme du moi. Enfin, la quatrième famille regroupe les modèles orientés vers la description et le changement des comportements externes en terme de paramètres visibles et non pas en terme du construit hypothétique interne.

A première vue, aucune de ces familles ne s'adaptait intégralement au programme-pilote décrit plus haut. Toutefois, en regardant de plus près les différentes activités pédagogiques retenues pour le programme (cf. section suivante), il devenait possible de constater que ces activités s'inséraient en grande partie dans la famille "interaction sociale" et de façon moins importante dans la famille "la personne".

Dans la famille "interaction sociale", les modèles auxquels certaines de nos activités se retrouvaient étaient le modèle de décentration (role-playing model), le modèle de simulation (simulation model) et le modèle du groupe de formation (T-Group).

Les buts du modèle de décentration sont de permettre à l'élève d'explorer le monde des émotions, du langage et de l'action, de découvrir et comprendre les attitudes, les valeurs et les perceptions, de développer les aptitudes de résolution de problèmes et d'explorer la matière académique de manière toute nouvelle. L'essence du modèle de simulation est l'utilisation de jeux au sens cybernétique du terme. Les buts des activités de ce modèle sont d'amener l'élève à expliciter la valeur expérientielle de ce qu'il vit dans un jeu et de comparer sa perception de cette expérience à sa vision du monde réel. Ainsi, dans cette forme de pédagogie, l'enseignant pose constamment la question suivante: "Comment ce jeu est-il comparable au monde réel?" Si les élèves considèrent que le monde réel est différent, alors une deuxième question se pose: "En quoi la réalité est-elle différente?" et ensuite "Pourquoi la réalité est-elle différente?"

Il est frappant de constater à quel point tous ces modèles dits d'interaction sociale impliquent une recherche intra-psychique:"découverte et compréhension de ses attitudes" (modèle de décentration), mise en évidence de sa "valeur expérientielle" (modèle de simulation). Quant au groupe de formation, il vise le développement d'habiletés interpersonnelles par l'élargissement des répertoires attitunaux et comportementaux. En somme, quoique classifiés comme "interaction sociale", ces modèles accordent une large part à la prise de conscience et en ce sens, regroupent la famille des modèles centrés sur la personne.

Il n'est pas étonnant alors de constater que les autres activités de notre programme, c'est-à-dire celles ne concernant pas la famille "interaction sociale", se retrouvent dans la famille des modèles centrés sur la personne. Parmi ceux-ci, c'est celui de la prise de conscience (awareness training model) qui regroupe le mieux le reste de nos activités. Le but de ce modèle est l'éveil et l'exploration du "Self" en favorisant le développement de relations interpersonnelles conscientes, de la conscience du corps et de la réflexion sur ce développement.

Ainsi, la boucle est fermée! Les modèles d'interaction sociale (inter-psychique) conduisant à l'introspection et à la recherche intra-psychique sont complétés

par des modèles axés sur la personne (intra-psychique) entraînant l'inter-psychique. C'est pourquoi nous pouvons conclure que le programme-pilote en question rejoint et épouse les grands principes de la psychologie sociale où l'individu, et l'environnement ne peuvent se définir et se comprendre sans référence à l'autre (Suttin 1975).

2.4 Les activités pédagogiques du programme

On se souviendra que dans les pages précédentes, nous avions décidé d'accorder théoriquement une importance égale à tous les objectifs intermédiaires aux différentes phases du groupe. Toutefois, pressés par les contraintes des activités choisies, comme leur longueur respective, par les réalités du groupe, comme sa lenteur à amorcer la vie de groupe, nous devions revoir notre décision. Ainsi, nous avons dû modifier et remplacer le schéma de la figure 3 par celui illustré à la figure 4. Celui-ci tient mieux compte du programme. Pour une meilleure compréhension de la suite nous invitons les lecteurs à se référer à la figure 4.

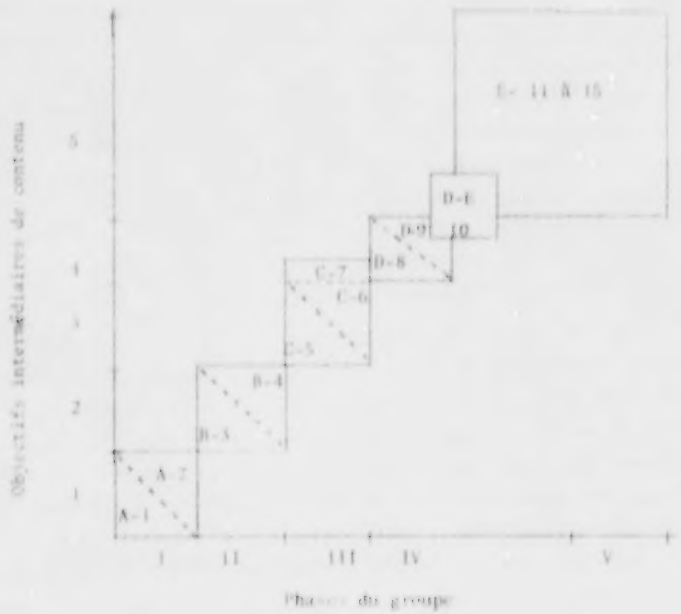

Figure 4. Répartition des heures-activités du programme selon le double-axe.

Dans cette section, toutes les activités ont été décrites de la façon suivante:

1. chaque activité identifiée par une lettre majuscule et des chiffres se référant aux cases et aux axes du schéma de la figure 4,
2. le but de chaque activité
3. le thème développé
4. la description de l'activité proprement dite
5. les entrées dans le cahier de bord

Comme nous avons tenté d'initier les élèves au processus de recherche lui-même en leur introduisant au fur et à mesure de leur déroulement dans notre programme les différentes étapes de la méthode expérimentale, le lecteur trouvera tout au long de la description des activités, des commentaires à ce sujet. Aussi, nous avons décrit plusieurs activités comportant l'utilisation d'une balle comme moyen symbolique d'appropriation de l'objet de la recherche et d'identification de l'élève à ce groupe de travail. Plusieurs exercices ont été centrés sur des manipulations de ces balles qui devaient représenter chacune un élève. Ces exercices devaient surtout aider les étudiants à comprendre le jeu des interactions humaines. Enfin, avant de décrire schématiquement le contenu des activités rappelons l'objectif du journal de bord des élèves que nous avons mentionné précédemment. Ce journal devait permettre aux élèves de communiquer leurs commentaires personnels aux animateurs, tout au long du programme. De plus, il devait être utilisé pour faire quelques petits exercices à la fin de chaque période d'intervention. Par exemple, il leur fallait répondre à une ou deux questions ou encore inscrire de façon très spontanée des mots inspirés par l'activité qu'ils venaient de vivre. Ultimement, le journal devait nous permettre d'adapter les prochaines activités en fonction des commentaires des élèves que nous analysions après chaque période.

Voici donc la description détaillée de chacune de ces périodes d'intervention:

Heure 1:

1. . Case A (I x I).

2. . susciter la curiosité,
développer la capacité d'observation,
. associer l'élève et la balle à leur rôle commun,
. créer des liens entre les individus,

3. . la recherche scientifique,

4. . présentation des animateurs,
. présentation de la recherche,
. distribution et explication des boules et du journal,
. décoration des boules,
. pige au hasard des boules et description de celles-ci,
. entrevue,

5. . Journal: écrire dix mots venant spontanément à l'esprit.
Justification: les auteur(e)s pourront connaître les premières perceptions de l'élève face à cette aventure scolaire.

Heure 2:

1. . Case A (suite).

2. . stimuler la créativité face à l'autre,
. amorcer la dynamique du groupe,

3. . l'interdépendance et ses causes à travers les similitudes,
. le concept de responsabilité et d'appartenance au groupe par les boules,

4. . description de l'autre par son symbole (i.e. sa boule)
. lancer des boules au hasard, sans direction précise,
. observation du déplacement des boules,
. description de ces déplacements,
. discussion en grand groupe sur la symbolique des déplacements,
. choix quant à la possibilité de conserver sa boule en dehors des périodes de rencontres prévues ou de la laisser aux animateurs.

5. . Journal: écrire dix mots et compléter: J'ai rencontré "X" personnes à qui je n'avais jamais parlé.

Heure 3:

1. . Case B (2 x 1).

2. . Faire ressortir les différences et les préjugés.
. amorcer la phase de confrontation.

3. . Interdépendance-différences.
. conflits.
. méthode de recherche: formulation d'hypothèses.

4. . Associer les qualificatifs suivants aux habitants des pays ci-dessous:

paresseux	Haïti
intelligents	France
grands parleurs	Allemagne
travaillants	Chinois
bons musiciens	Amérique (Etats-Unis)
débrouillards	Inde
pacifistes	Japon
propres	U.R.S.S.
gênés	Suisse
gros mangeurs	Angleterre
méticuleux	
guerriers	

Déroulement: l'association se fera en équipes de quatre (constituées au hasard avec les boules).

Discussion en grand groupe.

5. . Journal: En fonction de l'activité qui vient de se dérouler, écrivez cinq questions qui vous tracassent.

Justification: Voir si les élèves formulent des hypothèses quant aux préjugés relevés pendant l'heure.

Heure 4:

1. . Case B (suite).

2. . Reconnaître les différentes catégories de différences (catégories possibles: sensation, perception, langage, imagination).
. entrevoir les conséquences de ces différentes catégories sur les comportements (confrontation).

3. . Interdépendance-différences.
. conflit, confrontation.

4. . Clarification de valeurs.

5. . Journal: Si j'étais un instrument de musique, lequel serais-je?
Si j'étais un chanteur, lequel serais-je?

Justification: Cette demande nous permettait de mieux encadrer l'activité de l'heure suivante qui sera axée sur la décentration.

Heure 5:

1. . Case C (1 x 1).

2. . Favoriser la compréhension des similitudes et la cohésion du groupe.
. vérifier un élément de la méthode scientifique.

3. . Famille.
. école.
. adolescence.
. test des hypothèses.

4. . Activité de décentration (role-playing).

Problème: Des personnes doivent décider de la pertinence et du type de musique à faire entendre aux élèves pendant l'heure du dîner.

Lieu: école
Personnages: 2 directeurs (1 Québécois et 1 Indochinois),
4 parents (2 Québécois et 2 Indochinois),
2 élèves (1 Québécois jumelé à des parents indochinois et 1 Indochinois jumelé à des parents québécois).

Les élèves doivent convaincre leurs parents.
Les familles doivent convaincre les directeurs.
Déroulement: des équipes seront constituées pour fournir des arguments aux différents personnages.

5. . Journal: On est à mi-chemin; c'est quoi la suite?
Justification: Voir si les élèves ont relevé l'essentiel des relations inter-ethniques.

Heure 6:

1. . Case C (1 à III) (suite).

2. . Renforcer la cohésion du groupe.
. susciter la découverte des conséquences des similitudes (universalité des similitudes: si tout le monde était pareil ...)

3. . L'école.

4. . Qu'est-ce que vous n'aimez pas dans l'école?
. Qu'est-ce que vous n'aimez pas dans notre société? Établir une
. Qu'est-ce que vous n'aimez pas dans le monde? liste

Discussion en quatre équipes: garçon québécois, filles québécoises,
garçons indochinois, filles indochinoises.

Regrouper les deux équipes de garçons et les deux équipes de filles et discuter du contenu des listes.

5. . Journal: Compléter ce qui suit:
Avec un Québécois, j'aimerais faire ... pour les
Avec un Québécois, je n'aimerais pas faire... indochinois

Avec un Indochinois, j'aimerais faire pour les
Avec un Indochinois, je n'aimerais pas faire ... québécois

Justification: Poursuite de l'activité de l'heure dans une relation plus étroite avec l'autre autour du concept d'inter-ethnicité.

Heure 7:

1. . Case C (4 à III) (suite).

2. . Extraire la signification des différences.
. conserver la cohésion du groupe.

3. . Langage non verbal.

4. . Communication par le silence: chaque individu d'une ethnie aura une phrase à communiquer à une personne de l'autre ethnie (cette phrase sera la même pour tous les Indochinois et une autre phrase sera proposé aux Québécois).

Au hasard, des diades Indochinois-Québécois seront constituées à l'aide des boules. Chaque individu exprime par le geste sa phrase que l'autre essaie de comprendre. Le récepteur note sa compréhension sur une feuille de papier qu'il montre à l'émetteur. L'échange s'arrête lorsque la phrase est comprise.

Inversion des rôles.

Les diades se regroupent et échangent sur les gestes posés en essayant de trouver les gestes communs à 4, 3, 2 personnes.

Les gestes différents seront aussi interprétés et discutés.

5. . Journal: Répondre à la question suivante: "Comment ai-je vécu ce silence?"

Heure 8:

1. . Case D (4 x IV).

2. . extraire la signification des différences.
. enclancher la production.

3. . Communication.

4. . Dilemme moral:

Problème: Le procès d'un médecin spécialiste dont le client est décédé. Ce médecin est récemment immigré d'un pays du Tiers-Monde, il a suivi ses cours dans son pays.

Personnages: médecin; avocat de la défense; avocat de la famille du défunt; témoins: infirmier(ère), femme du médecin; jurés: ethnies mixtes; juges: animateurs.

5. . Journal: identifier le rôle le plus facile et le plus difficile à jouer dans cette situation conflictuelle.

Heure 9:

1. . Case D (4 x IV) (suite).

2. . Poursuivre la phase de production à travers la compréhension des différences en fonction de la complexité de la communication.

3. . L'agir
. explorer certaines perceptions des normes sociales (ex. réticences à se toucher).

4. . Réaliser une sculpture humaine. Les élèves ont à se mettre d'accord sur la nature et la forme de la sculpture ainsi que sur la place qu'ils désirent y occuper.

Plénière.

5. . Journal: En référence à la sculpture que l'on vient de créer, tu exprimes tes commentaires et tu dis quels changements tu y aurais apportés.

Heure 10:

1. . Jonction entre les cases D et E.

2. . Effectuer une réflexion synthèse sur les neuf heures vécues ensemble.

3. . Partage de l'intimité
. projections sur les cinq heures à venir.

4. . En petits groupes tirés au hasard, échange des journaux "Qu'est-ce que tu voudrais faire pendant les cinq heures?"

5. . Journal: Quel projet ferais-tu qui pourrait rallier tout le monde?

Heures 11 à 15:

1. . Case E.

2. . Dénouement,
. interaction.

3. . Projet commun.

4. . Diviser les groupes en quatre équipes qui choisissent (à l'aide des journaux) une activité qui les regroupe.

Des quatres projets retenus (selon leur complexité), 1, 2, 3 ou 4 projets peuvent être mis à exécution.

NOTE: La classe pourrait discuter si elle considère pertinent de présenter le(s) projet(s) aux directeurs de l'école.

Dans l'esprit des auteur(e)s de ce programme, il n'est pas exclu que ces projets se poursuivent au-delà de la période d'intervention. Il n'est pas exclu non plus que des personnes supplémentaires s'ajoutent à l'équipe intervenante lors de ces cinq heures.

5. EXPERIMENTATION

5.1 Méthodologie

5.1.1 L'échantillon

Notre échantillon a été constitué d'élèves québécois et indochinois du deuxième cycle du secondaire de la polyvalente le Phare à Sherbrooke. En septembre 1982, c'était dans cette école que nous retrouvions le plus grand nombre d'étudiants indochinois correspondant à nos critères de sélection de la clientèle dans la région sherbrookoise.

5.1.2 Le format

Nous avons opté pour implanter notre programme dans le cadre du calendrier régulier de l'école. Nous avons échelonné les quinze heures du programme à l'intérieur des mois de janvier et février à raison de deux interventions en moyenne par semaine pour les dix premières heures et d'une journée complète à la fin. Il s'agissait donc d'un horaire régulier se terminant par une journée intensive. Les périodes sélectionnées à l'horaire correspondaient à des cours réguliers ou à des périodes d'encadrement. Toutefois, deux heures d'intervention avaient été prévues à l'heure du dîner et la journée complète devait avoir lieu pendant une journée de planification.

Il est important de mentionner que nous nous situions dans la thématique d'un projet pilote. Cela signifie que nous avions comme objectif d'adapter notre intervention aux besoins de la clientèle au fur et à mesure du déroulement du programme. C'est dans cet esprit que le groupe de recherche encadrait le travail des animateurs dans des réunions suivant chacune des interventions. La sélection des animateurs a aussi fait l'objet d'un questionnement important. Fallait-il un ou deux animateurs? Devions-nous représenter chacune des ethnies, chacun des sexes? Finalement, même si cela ne représentait pas vraiment la réalité scolaire, nous avons choisi d'utiliser deux animateurs représentant les deux sexes. Nous pensions ainsi favoriser l'identification des élèves à chacun des sexes des animateurs. Nous avons de plus décidé de ne pas inclure d'animateur indochinois parce qu'il a été impossible d'en trouver un ayant une formation adéquate dans la région de Sherbrooke et parce que la présence de trois animateurs auraient été trop imposante. De plus, les indochinois, dans la plupart des écoles québécoises, ont des professeurs québécois de vieille souche. Il devenait donc inutile de travailler avec cet élément, surtout lorsque l'on prend en considération la stabilisation du corps professoral dûes aux restrictions budgétaires.

5.1.3 Le schéma d'évaluation

De manière à saisir mieux l'effet du programme sur les étudiants, nous avons choisi un schéma expérimental comportant un pré-test et un post-test. De plus, nous avons constitué un groupe expérimental et un groupe contrôle d'une trentaine d'élèves chacun.

Le groupe expérimental était composé d'un nombre égal d'indochinois d'origine et de Québécois de vieille souche. Tous les élèves indochinois des secondaire III, IV et V du programme général ont été invités à faire partie de

ce groupe. Après avoir été informés des objectifs généraux de notre programme par le directeur adjoint, tous ont accepté de participer. Quant aux étudiants québécois, ils ont été sélectionnés au hasard. Ils ont aussi été invités et informés selon la même procédure que les Indochinois. Notons que les deux sexes étaient représentés presque également dans les deux sous-groupes ethniques.

Comme tous les étudiants indochinois du deuxième cycle du secondaire faisaient déjà partie du groupe expérimental, le groupe contrôle n'a été constitué que d'étudiants québécois. Même s'il s'agissait là d'une limite à notre schéma expérimental, nous étions d'avis que l'information recueillie ainsi nous permettrait de mieux cerner l'effet du programme, au moins en ce qui concerne les Québécois. De plus, cela demeurait consistant avec notre position idéologique dans laquelle nous insistons sur l'importance de rejoindre la culture dominante. Ce groupe a été constitué d'un groupe-classe comprenant des élèves représentant les trois niveaux du second cycle du secondaire.

3.1.1 La mesure

a) Les instruments de mesure

Comme notre programme visait le changement d'attitudes, de perceptions, de valeurs et de l'agir, il nous fallait des instruments touchant les domaines affectif et interactif. Aucun élément de connaissance précise (histoire, géographie, etc.) n'ayant été inclus dans le programme, il n'était pas question d'utiliser une mesure cognitive, ou encore moins une mesure de l'intelligence. Il était aussi exclu d'utiliser un instrument de type structural à cause de la durée trop restreinte du programme. Même si les changements structuraux sont ceux qui touchent la personne en profondeur, il ne s'agit pas vraiment de l'objet de notre programme. Une mesure intra-psychique n'aurait certainement pas été appropriée puisque nous ne voulions pas traiter de la dynamique de la personne non plus. Nous avions davantage besoin d'une batterie capable de nous procurer de l'information sur l'agir inter-ethnique, les perceptions réciproques, les attitudes relationnelles. Notre programme entrait de plain-pied dans le domaine interactif. De plus, nous avions comme préoccupation de conserver une continuité avec la mesure effectuée en 1981 et 1982 auprès de la même population.

b) Le choix des instruments

Notre première démarche a consisté à sélectionner dans la batterie du CRIE les instruments pouvant nous être utiles dans la mesure de notre programme. Au plan des perceptions, deux instruments nous ont semblé particulièrement appropriés: l'Inventaire des Orientations Normatives (ION) et le Test d'évaluation du répertoire des comportements interpersonnels, version Groupe (TERCI-GROUPE). Dans le premier, nous n'avons choisi que les questions directement reliées au programme alors que le second a été conservé en entier, étant donné qu'il est créé pour mesurer la dynamique perceptuelle globale de la personne. Il est à noter que le CRIE a adapté ce test à son utilisation vis-à-vis un groupe. De plus, l'Echelle de Distance Sociale de Boghardus, modifiée selon les recommandations du rapport de recherche du CRIE de l'année 1981-1982 et de Beauchesne

et al (1985), nous est apparu comme un instrument valable pour mesurer les interactions entre les deux ethnies.

Dans un second temps, il nous a fallu créer des instruments capables de mesurer l'atteinte des objectifs spécifiques de notre programme. Nous avons d'abord constitué un questionnaire écrit portant sur chacun des objectifs.

Ce questionnaire, les extraits du ION, ainsi que le TRIE seront présentés dans la section qui suit. Quant au TERCI-GROUPE, compte tenu qu'il fut utilisé intégralement, nous nous contenterons de le mettre en annexe (annexe I).

Enfin, toujours dans le but de vérifier nos objectifs, nous avons aussi décidé d'utiliser la formule du "cahier de bord" pour les animateurs et les étudiants. Les animateurs devaient consigner par écrit leur évaluation de chacune des interventions au sujet des objectifs et des interactions entre les deux groupes ethniques. Ils devaient aussi ajouter tout commentaire pouvant donner de l'information sur le programme. Quant aux cahiers des étudiants, ils visaient à recueillir leurs impressions ou leurs sentiments par le biais de petits exercices ou de commentaires spontanés tout au long du déroulement du programme.

En dernier lieu, nous avions envisagé l'utilisation du vidéo ou d'une observation extérieure, mais nous avons finalement écarté à regret cette hypothèse à cause de problèmes techniques et méthodologiques. D'abord, le CRIE ne faisant pas partie de l'école, il aurait fallu laisser sur place un matériel coûteux et revendiqué par plusieurs autres personnes de l'université et ensuite le caractère pilote et novateur du projet motivait un contexte où les animateurs pouvaient se sentir à l'aise.

Au Tableau I, l'ensemble des instruments de mesure sont associés aux différents objectifs du programme d'intervention. Il est ainsi possible d'obtenir une vision globale de la batterie de mesure utilisée pour évaluer l'amélioration des relations interethniques.

Tableau I

Les objectifs du programme et la batterie de mesure

Objectif général	Objectifs spécifiques	Instruments
Amélioration des relations interethniques	Interdépendance	- Questionnaire sur les objectifs - Cahiers de bord des animateurs - Journaux des étudiants
	Compréhension	- Q. Objectifs - Inventaire des Orientations Normatives - Test d'Evaluation du répertoire des comportements interpersonnels en groupe (TERCI-GROUPE) - Cahiers de bord - Journaux des étudiants
	Interaction	- Q. Objectifs - Test de Réceptivité Inter-Ethnique (TRIE) (version adaptée de l'échelle de distance sociale) - Cahiers de bord - Journaux des étudiants

3.2 La batterie de mesure

3.2.1 Questionnaire sur les objectifs spécifiques du programme

Nous avons déjà dit que nous avons utilisé une version modifiée de la batterie de mesure du CRIE pour évaluer l'amélioration des relations interethniques de notre groupe. Toutefois, pour vérifier de façon plus explicite l'atteinte des objectifs spécifiques du programme, nous avons développé un instrument tout à fait nouveau et adapté expressément aux besoins de notre étude. Dans cette partie, pour chacun des objectifs, nous décrirons la structure du questionnaire et la nature du contenu de chacune des questions.

a) La structure et le contenu du questionnaire

Rappelons que nous avions identifié trois objectifs spécifiques à l'intérieur du programme: interdépendance, compréhension et interaction. Dans l'ensemble, le questionnaire contient vingt-cinq (25) énoncés. Les élèves répondent sur une échelle "d'accord" de type Likert et deux séries de questionnaires ont été conçues, selon qu'ils s'adressaient aux élèves d'origine québécoise ou indochinoise.

- L'objectif d'interdépendance

Quatre questions ont été formulées pour mesurer combien les élèves des deux ethnies perçoivent les liens d'interdépendance, ou d'interinfluence les affectant réciproquement. Les énoncés portaient respectivement sur la contribution des élèves d'origine indochinoise dans l'école, l'impact de leur présence dans l'école, l'impact de leur présence comme sous-groupe solidaire, et enfin l'apport personnel suscité par des contacts interethniques.

Pour les trois premiers items, étant donné que la contribution et l'impact des élèves d'origine québécoise étaient évidentes, nous avons demandé aux Québécois de se prononcer au sujet des Indochinois et aux Indochinois à propos d'eux-mêmes. De plus, dans le cas présent, il nous semblait beaucoup plus pertinent d'interroger les Indochinois sur la contribution et l'impact qu'ils estimeni avoir dans l'école que sur leur perception de la contribution et l'impact des Québécois.

- L'objectif de compréhension

Cette partie de l'instrument comprenant quatre questions vise à mesurer combien les étudiants des deux ethnies font un effort de compréhension mutuelle. Dans ces items, nous avons demandé aux élèves de donner leur opinion sur les éléments suivants: l'exigence d'un conformisme de la part de nouveaux arrivants dans l'école; la reconnaissance ipso facto de leur conformisme, quelle que soit l'appartenance ethnique; la possibilité de comprendre un jeune de l'autre ethnie; l'utilité de faire un effort de compréhension.

Comme nous pouvons le constater, nous vérifions cet objectif en évaluant si les élèves sont capables de percevoir, d'accueillir et d'accepter l'existence d'une différence ethnique. Cet aspect du concept de compréhension de l'autre est particulièrement révélateur puisque l'adolescent se définit beaucoup par sa conformité de penser à un modèle quelconque (Erikson, 1968).

l'objectif d'interaction

La section du questionnaire mesurant cet objectif contient dix-sept (17) questions. Elle est beaucoup plus élaborée parce que nous cherchions à évaluer trois éléments du concept d'interaction: la recherche de contacts avec des membres de l'autre ethnie, la qualité de l'interaction et l'origine, ou les lieux privilégiés d'interaction, si elle existe.

Les questions portent donc sur les éléments suivants: l'ouverture à l'intégration de l'autre ethnie, l'inconfort entraîné par la présence d'une autre ethnie, la recherche d'interaction avec des membres de celle-ci, les causes éventuelles de la recherche ou la fuite de contacts avec l'autre ethnie. Pour cette dernière variable, plusieurs situations ou causes ont été suggérées aux élèves: le transport en commun, le travail d'équipe, les préjugés, les caractéristiques de l'ethnie, l'amitié, la qualité relationnelle et le sport (loisirs).

5.2.2 Version abrégée de l'Inventaire des Orientations Normatives (ION)

Comme les résultats obtenus grâce à l'Inventaire des Orientations Normatives (ION) nous avaient largement inspiré pour la conception du programme, nous voulions assurer une certaine continuité au plan de la mesure. Cela nous permettait, en plus de recueillir l'information dont nous avions besoin, de vérifier la validité de l'instrument.

Cet instrument a surtout été utilisé pour mesurer l'objectif de façon détaillée et évaluer la compréhension de certains éléments thématiques du programme, spécialement ceux portant sur l'école et la famille. Dans cette partie, nous présenterons la structure, le contenu et la justification de notre choix des questions de l'Inventaire des Orientations Normatives.

a) La structure et le contenu

Dans l'ensemble, le questionnaire contient vingt-trois (23) énoncés au sujet desquels l'élève se prononce selon deux points de vue: il répond d'abord en fonction de sa propre ethnie, et ensuite il donne sa perception de l'autre ethnie. Cela nous autorise donc à procéder à une analyse des résultats à quatre niveaux distincts. D'abord, nous obtenons une vision des caractéristiques propres de chacune des ethnies; dans un second temps, nous pouvons comparer ces caractéristiques; dans un troisième temps, nous mesurons la perception d'une ethnie vis-à-vis l'autre; et enfin nous pouvons comparer les perceptions interethniques. D'ailleurs, c'est ce dernier niveau d'analyse qui nous permettra d'en apprendre le plus sur la compréhension réciproque des élèves des deux ethnies. Par exemple, une adéquation entre ces deux résultats nous permettait de conclure à une perception mutuelle juste et par conséquent à un degré assez élevé de compréhension de l'autre.

Les questions rassemblées dans cet instrument peuvent être classifiées et analysées selon les catégories ou dimensions suivantes: la famille, dix questions; l'école, sept questions; l'individu lui-même, deux questions et la société en général, une question. Les items se rapportant à la famille portent sur l'aspiration du nombre d'enfants désirés, la perception du modèle familial, l'orientation personnelle face à l'union de fait, l'occurrence de règlements à la maison et l'orientation personnelle aux buts de l'homme et de la femme.

Les questions concernant l'école touchent l'aspiration de la durée d'étude, la satisfaction des relations interpersonnelles à l'école, la perception du degré de motivation à apprendre des étudiants, l'utilisation de personnes-ressources, l'orientation face à l'éducation.

La dimension portant sur soi-même interroge les orientations face à la compétition et face à de nouvelles expériences. Enfin, dans la dernière dimension, nous avons voulu savoir l'orientation des élèves face au changement.

Les raisons nous ayant amenés à sélectionner les items de l'Inventaire des Orientations Normatives (ION) sont de trois ordres. D'abord, les questions concernant la famille et l'école touchent directement les institutions de socialisation les plus importantes pour l'adolescent. Dans le domaine interethnique, cela est d'autant plus pertinent que le jeune immigrant se sent souvent coincé entre le système de valeurs de sa famille et celui de l'école de sa société d'adoption (Akoodie 1981, Kehoe 1981). Deuxièmement, nous avons choisi les items ayant contribué directement à enrichir la conception du programme. Enfin, les résultats ayant fait ressortir des similitudes ou des différences marquées entre les élèves des deux groupes ethniques, ont constitué le dernier indicateur nous ayant permis de retenir les items importants.

5.2.3 Test de réceptivité interethnique: une version modifiée de l'échelle de distance sociale de Boghardus

Dans notre étude sur l'interaction entre les étudiants d'origine indochinoise et québécoise (Limoges et al 1983), nous avons utilisé l'Echelle de Distance Sociale (Boghardus 1959) pour analyser l'acceptation ou l'accueil mutuels des deux ethnies. Nous avions alors adopté la version de neuf items que Ijaz (1980) avait utilisé dans sa recherche auprès d'enfants du primaire.[8] Plus tard, nous avons découvert que Driedger et Peters (1977) avaient aussi utilisé cet instrument dans leur étude auprès d'adultes, mais qu'il ne contenait que sept items.[8]

L'analyse de nos résultats nous a révélé une anomalie importante dans l'instrument, que nous avons aussi observée dans les études de Ijaz (1980) et Driedger et Peters (1977). En effet, dans tous nos résultats, nous avons constaté qu'un écart beaucoup plus substantiel apparaissait entre les huitième et neuvième items qu'entre les autres items. Celui-ci pouvait même atteindre 50% dans certains cas. Cette observation devenait d'autant plus importante que le même phénomène se produisait dans les résultats de Ijaz (1980) et de Driedger et Peters (1977), mais dans une moins grande mesure.

Nous avions donc conclu (Beauchesne et al 1985) que l'instrument tel que conçu présentement, entraînait une perte d'information importante et que l'intervalle entre les différents items était très irrégulier. Pour bien saisir la perte d'information s'effectuant de cette manière, rappelons que l'item huit concerne l'invitation d'une personne de l'autre groupe ethnique à manger à la maison et que le suivant touche "l'acceptation

de marier une personne de l'autre ethnie". Il est donc facile d'imaginer que plusieurs autres comportements pourraient illustrer la "distance sociale" entre ces deux items de façon précise.

Nous avions donc recommandé des modifications de deux ordres: d'abord, que des items intermédiaires soient ajoutés de façon à recueillir l'information qui nous échappe éventuellement, et que l'instrument soit adapté à la réalité des adolescents d'âge du niveau scolaire secondaire. Cette dernière altération pouvait impliquer l'abandon de certains items de l'instrument original.

- Structure théorique du TBIF

Nous avons donc cherché parmi les concepts de notre cadre théorique ceux qui pouvaient nous aider à modifier l'échelle de distance sociale, tout en restant fidèle à ses fondements. Nous avons donc établi une distance sociale théorique fondée sur les notions d'interaction et d'interdépendance. L'interdépendance, selon notre cadre théorique, est un concept général se définissant comme une interinfluence plus ou moins directe de personnes vivant dans un environnement commun. Cette influence réciproque peut être évidente, comme celle du professeur sur ses élèves, ou peut-être très directe, en ce sens qu'elle est le résultat d'une chaîne de conséquences. Précisons que cette influence ne sera pas toujours perçue par ses bénéficiaires. Quant à l'environnement, il sera plus ou moins vaste, selon le point de vue d'analyse adopté. Tantôt nous considérerons une ville, tantôt une école.

Quant au concept de l'interaction, il décrit la relation elle-même entre l'individu et son environnement. Ici, nous entendons cette relation au sens interactionniste du terme (Nuttin 1980). Évidemment, cet environnement pourra être d'autres individus, ou d'autres groupes d'individus.

Dans les catégories que nous avons créées pour établir une gradation de la "distance sociale", nous avons utilisé le terme interaction, en ayant toujours à l'esprit que celle-ci implique une interdépendance plus ou moins intense, selon la proximité établie entre les individus. Par exemple, deux individus qui interagissent de façon directe dans un milieu aussi restreint que la classe sont interdépendants à un degré plus évident que deux individus habitant deux quartiers différents d'une même ville. Par conséquent, quand nous demandons à un sujet d'origine québécoise s'il est d'accord pour qu'un Indochinois fréquente sa classe et qu'il répond par l'affirmative, nous comprenons qu'il accepte une interaction et une interdépendance beaucoup plus directe et évidente que s'il accepte que l'Indochinois habite sa ville.

Pour décrire cette dernière réalité de façon encore plus précise, nous avons inclus les concepts d'interaction directe et indirecte et ceux d'interaction visible et invisible. Les premiers désignent la proximité du contact entre des individus. Une interaction directe signifie que ceux-ci peuvent se toucher, se parler, se voir directement. Une interaction directe implique plutôt que les individus sont interdépendants par l'intermédiaire d'autres individus. S'ils avaient un contact direct, cela serait probablement le fruit du hasard.

Quant au concept de visibilité ou d'invisibilité, il est toujours associé à l'interaction indirecte et il signifiera que les individus pourraient éventuellement se voir puisqu'ils évoluent dans un environnement relativement restreint, comme une école. Si nous ajoutons le terme "invisible" au terme "visible", cela signifie que les individus ont des chances de se voir, mais qu'il se pourrait aussi qu'ils ne se rencontrent jamais à cause des dimensions plus étendues de l'environnement, comme le quartier d'une grande ville. Enfin, si le terme "invisible" apparaît le premier, cela implique qu'il y a plus de probabilité que les deux individus n'interagissent jamais.

Nous avons aussi ajouté trois termes pour qualifier avec plus de précision la proximité d'une interaction directe: cette relation peut être à prédominance physique, affective ou cognitive. Ceux-ci doivent être interprétés dans leur sens généralement accepté en psychologie. Toutefois, nous aimerions mentionner que toute interaction implique, la plupart du temps, l'action simultanée de ces trois niveaux. Toutefois, dans nos catégories, nous n'avons indiqué que le ou les niveaux les plus accentués dans le comportement relationnel proposé.

Voici donc les six catégories que nous avons constituées et leurs comportements respectifs. Nous aimerions souligner qu'à l'intérieur des catégories, la gradation entre les différents items n'a pas encore été déterminée. Nous attendions les résultats au pré et post-test pour le faire, tout au moins à un niveau pré-expérimental. Enfin, il faut ajouter que l'ordre des items dans le questionnaire a été établi au hasard.

- Contenu de chacune des dimensions ou catégories

a) Interaction directe physique et affective — 5 questions

Q16 - "Je serais d'accord pour qu'une personne de l'autre ethnie sorte avec moi (ami(e) intime)"

Q17 - "Je serais d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie rangent leurs affaires dans le même casier que moi"

Q23 - "Je serais d'accord pour qu'une personne de l'autre ethnie me prenne par la main ou par la taille"

Q26 - "Je serais d'accord pour qu'une personne de l'autre ethnie se marie avec moi"

Q28 - "Je serais d'accord pour qu'une personne de l'autre ethnie m'embrasse"

b) Interaction directe affective — 3 questions

Q11 - "Je serais d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie viennent à un "party" chez moi"

Q13 - "Je serais d'accord pour qu'une personne de l'autre ethnie (du sexe opposé à moi) participe à une excursion d'une fin de semaine avec moi"

Q27 - "Je serais d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie deviennent mes meilleurs amis"

c) Interaction directe cognitive

Q14 - "Je serais d'accord pour
l'autre ethnie travaille
équipe que moi pour fai

Q20 - "Je serais d'accord pour
l'autre ethnie m'aident
scolaire difficile"

d) Interaction directe visible

Q19 - "Je serais d'accord pour
l'autre ethnie s'assoie
classe (bureau voisin)"

Q12 - "Je serais d'accord pour
l'autre ethnie mangent
moi à la cafétéria"

Q29 - "Je serais d'accord pour
l'autre ethnie suivent

e) Interaction directe visible-in

Q18 - "Je serais d'accord pou
l'autre ethnie vivent
l'appartement) d'à-côt

Q22 - "Je serais d'accord pou
l'autre ethnie étudien

Q24 - "Je serais d'accord pou
l'autre ethnie partici
parascolaires que moi
journal, etc.)"

Q30 - "Je serais d'accord pou
l'autre ethnie vivent

f) Interaction invisible-visible

Q21 - "Je serais d'accord pou
l'autre ethnie vivent
tivement"

Q25 - "Je serais d'accord pou
l'autre ethnie visite

Les élèves devaient ré

"non".

itive — 2 questions

d pour que des personnes de
availlent dans la même
ur faire un exercice scolaire"

d pour que des personnes de
aident à faire un travail
e"

ie — 3 questions

d pour que des personnes de
assoient à côté de moi en
isin)"

rd pour que des personnes de
ngent à la même table que
a"

rd pour que des personnes de
sivent les mêmes cours que moi"

ible-invisible — 4 questions

rd pour que des personnes de
ivent dans la maison (ou dans
'à-côté"

rd pour que des personnes de
tudient à la même école que moi"

rd pour que des personnes de
articipent aux mêmes activités
e moi (sport, radio, clubs,

ord pour que des personnes de
vivent dans mon quartier"

visible — 2 questions

ord pour que des personnes de
vivent dans ma ville défini-

ord pour que des personnes de
visitent ma ville temporairement"

ent répondre à chacune des questions par "oui" ou

6. LES DONNÉES ET RÉSULTATS: LEUR INTERPRÉTATION

Les données obtenues grâce aux différents instruments de mesure sont présentées ici dans l'ordre suivant. D'abord, un compte-rendu du déroulement du programme permettra au lecteur de se faire une image de l'expérimentation et de comprendre les modifications que nous avons dûes apporter au programme. Seront ensuite présentées l'analyse des journaux des élèves et l'analyse des cahiers de bord des animateurs. Comme ces trois premiers instruments font partie d'une catégorie de mesures que nous avons qualifié de "douces", nous avons effectué des analyses qualitatives de façon à questionner la valeur et la pertinence de chacun de ces instruments pour évaluer un programme-pilote. Plus loin, nous présenterons les résultats obtenus à chacun des questionnaires ou tests. Dans le but de ne pas allonger le rapport, nous incorporerons l'interprétation de ces données.

6.1 Le déroulement du programme

Afin de permettre aux lecteurs désireux de se faire une image plus claire et concrète de l'expérimentation et du programme, voici un bref résumé de son déroulement dans les faits. Sa lecture permet de saisir l'évolution de la dynamique du groupe de même que les événements "imprévisibles" apparaissant dans toute recherche appliquée. Cette partie aidera le lecteur à comprendre certaines difficultés qui seront explicitées plus en détail, plus loin.

a) Le contexte

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'intervention a eu lieu à la polyvalente Le Phare de Sherbrooke. Initialement, notre intervention devait débuter dès le mois de novembre 1982, mais vu l'ampleur de l'organisation et les rumeurs de grève dans le secteur de l'enseignement, nous avons remis le tout au début janvier 1983. Nous devions présenter notre projet de recherche à la direction de l'école, puis aux enseignants qui devaient nous permettre de travailler avec leurs étudiants et ce, pendant les heures de cours.

Le conseil d'école s'est réuni à deux reprises avant que l'accord des enseignants soit obtenu. Ces derniers ont posé les conditions suivantes: réduire au minimum le nombre d'élèves touchés par l'intervention et le nombre d'heures de cours qu'ils auraient à manquer. Quant à l'équipe de recherche, elle a tenté de respecter dans la mesure du possible, la liberté de l'élève de participer au programme. Toutefois, à cause du nombre restreint d'Indochinois inscrits à cette école, nous avons demandé à presque tous ceux-ci de bien vouloir participer à notre intervention.

Du côté de la direction, une exigence semblait primordiale: l'implication d'Indochinois dans l'équipe de recherche. Cette requête était déjà remplie et fin décembre, nous étions en mesure de prévoir l'horaire de l'intervention.

b) L'horaire initial

Les dates retenues furent les suivantes:

- 11 janvier 1983: pré-test
- 17 janvier 1983: heure un

- 26 janvier 1981 : heure deux
- 28 janvier 1981 : heure trois
- 1er février 1981 : heure quatre (pendant le dîner des élèves)
- 4 février 1981 : heure cinq (pendant le dîner des élèves)
- 8 février 1981 : heure six
-10 février 1981 : heure sept
-16 février 1981 : heure huit
-21 février 1981 : heure neuf
-24 février 1981 : heures dix à quinze (journée pédagogique)

Ainsi, la journée pédagogique, les heures de dîner et les périodes d'encadrement dont nous disposions ont réduit à quatre le nombre de cours manqués par les élèves.

c) Administration du pré-test (le 11 janvier 1981)

Pour l'administration du pré-test, nous avons réuni tous les échantillons d'élèves dans la bibliothèque de l'école. L'un des co-intervenants s'est chargé du groupe expérimental tandis que l'autre s'est occupé du groupe contrôle. Afin de respecter l'anonymat, chaque élève a choisi un numéro qu'il inscrivait sur la liste des élèves. Cette liste a ensuite été placée dans une enveloppe scellée. Vu la longueur du questionnaire (120 questions), il a fallu à la majorité des élèves, une heure pour le compléter. Comme les Indochinois n'ont pas eu le temps de terminer tout le questionnaire nous avons dû fixer une autre séance.

d) Sommaire des séances d'intervention

- Première heure (17 janvier)

Il avait été convenu de donner un nom au programme pour que les élèves puissent s'identifier à ce groupe. Nous leur avons donc dit qu'ils faisaient partie de l'Atelier de développement inter-ethnique.

Présentation des co-intervenants.

Présentation de la recherche:

Pour situer les élèves, nous leur avons d'abord expliqué le sens des mots "recherche" et "chercheur". Nous leur avons dit que faire de la recherche, c'était se poser des questions, essayer d'y répondre par une intervention et vérifier les résultats à l'aide de tests. Puis, plus spécifiquement, nous leur avons expliqué le sens de la recherche que nous entreprenions avec eux et les raisons de l'existence du CREE.

Les symboles et les outils de travail:

Journal de bord: Nous leur avons demandé d'inscrire leur nom, leur adresse, leur numéro de téléphone et leurs commentaires personnels. Nous leur avons spécifié que nous le ramasserions pour nous situer dans la recherche et aussi pour répondre à leurs commentaires. Nous avons précisé que nous leur poserions des questions à la fin de chaque heure.

Les boules: Après les avoir informé que chaque boule symbolisait une personne du groupe, nous leur avons alloué du temps pour les décorer en spécifiant qu'ils ne devaient pas y inscrire leur nom.

L'activité: La première activité consistait en une entrevue pour favoriser la prise de contact entre les élèves. Deux boules ont été piguées au hasard pour constituer les équipes. Nous leur avons alloué quinze minutes pour se nommer et répondre à des questions concernant: leur âge, leur groupe de musique préféré, leur sport favori et leur réaction au fait qu'ils avaient été choisis pour faire partie de ce groupe. Chaque équipe a par la suite présenté son entrevue.

Observations:
Les Indochinois ont eu de la difficulté à comprendre l'activité.
Nous avons demandé aux Québécois (lorsque les diades étaient Q-I) de les aider.
Les animateurs ont circulé parmi les équipes I-I pour leur expliquer le travail. La première réaction des Indochinois a été "Je ne suis pas capable".
Lors de la mise en commun, les Indochinois ont été très timides et les Québécois l'ont constaté. Toutefois, le climat de la classe a été celui d'une écoute active, l'intérêt était évident.
Trois élèves québécois se sont montrés plutôt indisciplinés. Ils ne désiraient pas vraiment participer au programme.

Journal: Nous leur avons demandé d'inscrire dix mots représentant ce qu'ils avaient vécu pendant cette première période du programme.

- Deuxième heure

Nous avons commencé la période par un retour sur l'intervention précédente. nous avons souligné les faits suivants: l'écoute active lors des entrevues et l'intérêt que les cahiers avaient représenté pour nous. Nous avons insisté sur le fait que le cahier peut être une sorte de journal personnel dans lequel ils peuvent parler ouvertement de ce qu'ils vivent au cours de l'atelier. Ensuite nous avons vérifié ce qu'ils ont retenu de ce que nous leur avions dit de la recherche.
Activité: Nous avons poursuivi les entrevues qu'ils n'avaient pas eu le temps de terminer.
Journal de bord: De nouveau, nous leur avons demandé d'inscrire dix mots.

Observations:
Nous n'avons pu faire toutes les activités prévues pour cette heure.
L'amorce du groupe est longue. Les consignes doivent être répétées souvent.
Les animateurs mettent le plus d'emphase possible sur le dynamisme du programme et la confiance que nous leur demandons de nous accorder.
Cette fois-ci, les Indochinois s'expriment plus aisément.
L'activité se déroule bien. Les élèves écoutent à nouveau avec beaucoup

de plaisir.
Les trois québécois que nous avons mentionné précédemment, dérangent visiblement le groupe. Nous essayons de les amener à coopérer.

période d'arrêt du programme

C'est à ce moment de notre intervention que la grève dans le secteur de l'enseignement a été déclenchée. Malgré la rumeur persistante à l'automne, nous avions fait le choix de prendre le risque de commencer l'intervention. Aussi, devant cette situation de paralysie générale, nous n'avions qu'à espérer qu'elle ne dure pas trop longtemps.

La grève de zèle des enseignants qui a suivi la grève elle-même et la semaine de vacances du début mars nous ont amené à poursuivre l'intervention selon une formule modifiée par rapport à l'originale. Nous avons choisi de concentrer la suite du programme en trois périodes et en une fin de semaine intensive. Non seulement un nouvel horaire s'imposait-il, mais il nous était maintenant impossible de poursuivre l'intervention pendant des journées complètes ou même des après-midis de cours, les enseignants et la direction jugeant inopportun de faire manquer des cours supplémentaires aux élèves. A l'école, le nouvel horaire s'établissait comme suite:
- 28 mars 1981: les retrouvailles
- 5 et 12 avril 1981: proposition d'un camp
- 15 avril à midi au 16 avril (souper): le camp
Les dates du 15 et 16 avril 1981 furent choisies en fonction de la disponibilité des deux animateurs et des étudiants de la recherche.

Il fut décidé par l'équipe que la rencontre du 28 mars serait consacrée aux retrouvailles et que nous n'évoquerions pas avec les étudiants la possibilité d'un camp de fin de semaine. Nous voulions d'abord les enclencher de nouveau dans le programme.

Au total, deux mois se sont écoulés entre l'arrêt du programme et les "retrouvailles" du 28 mars.

-Troisième heure:

Cette période devait être consacrée aux retrouvailles. En fait, l'objectif de cette heure était de tenter une nouvelle amorce:
ment de "re-bonjour", présentation du nouvel horaire pour les trois prochaines périodes et remaquillage des boules.

Activité:
Nous avons partagé la classe en deux sous-groupes constitués au hasard avec les boules. Nous avons ensuite présenté une activité de discussion non structurée où les questions à explorer étaient les suivantes:
"Comment avez-vous vécu la grève?"
"Comment s'est opéré le retour en classe?"
"Quelles sont vos perceptions par rapport au programme et aux animateurs?"
"Avez-vous envie de poursuivre?"

Les devions mettre l'accent, tout au cours des discussions, sur les similitudes et les différences des réponses entre les deux groupes ethniques. Nous avons terminé l'activité par un retour en grand groupe.

Journal: Nous avons invité les élèves à situer sur une échelle de 1 à 10 leur intérêt par rapport au programme (1: pas intéressé; 10: intéressé) et à justifier leur réponse.

Observations:
La discussion en petits groupes fut plus longue que prévue et très différente dans chacun des groupes. Par contre, le retour en grand groupe entraîne peu d'échanges.
Notons que huit étudiants étaient absents (inscriptions au CEGEP, dentiste...).

- Quatrième heure (5 avril 1983)

Les membres de l'équipe optent pour une activité structurée en petits groupes puisque les discussions en grand groupe sont moins aisées. De plus, à cause de la difficulté de vraiment "amorcer" le groupe, nous avons décidé d'utiliser cette quatrième heure comme baromètre au sujet du camp de fin de semaine. Devions-nous poursuivre ou tout arrêter à cause des difficultés survenues jusqu'à présent: grève, amorce pénible du groupe, absentéisme?

Activités:
Chaque petite équipe doit construire l'horaire d'un camp imaginaire. Les élèves doivent prévoir des repas (menus), des loisirs organisés, des sports, des loisirs non structurés et thèmes de discussions. Ils doivent concevoir ce camp en étant conscients qu'il s'agissait d'un groupe inter-ethnique.
L'intention qui sous-tend cette activité était multiple. D'abord, il s'agissait là d'une tâche plaisante et facile, leur permettant de travailler ensemble et de se parler. Ensuite, cela devait constituer un sondage pour l'équipe afin de pouvoir structurer le camp en fonction des désirs des élèves.

Déroulement:
Dès le début de la période, une étudiante québécoise conteste la "pression" de la direction de l'école au sujet de leur participation à ce groupe et elle ne sent mal à l'aise parce qu'elle manque des cours. Après un tour de table, il devient évident que quelques autres personnes partagent son avis. Ils "acceptent" cependant de participer à l'activité proposée, mais au moment de l'attribution des équipes au hasard, à l'aide des boules, plusieurs d'entre eux ne reconnaissent la leur (au moins dix ...). Après quelques temps, l'un d'eux avoue la reconnaître et les autres suivent. Enfin, une équipe est formée. L'un des co-animateurs s'occupe activement de démarrer l'activité avec celle-ci tandis que l'autre poursuit la constitution des autres équipes (nous en avons formé quatre en tout).

Les trois québécois avec qui nous avions déjà eu des problèmes n'ont pas identifié leur route. Ne faisant partie d'aucune équipe, les deux animateurs se mettent d'accord pour les séparer à cause de leur comportement indésirable et les intégrer dans les équipes.
Deux équipes discutent activement, mais les indochinois sont laissés pour compte. Deux équipes ne fonctionnent pas du tout.
Les trois Québécois difficiles impressionnent visiblement leurs camarades. Ils font de l'obstruction et dérangent leurs co-équipiers.
Après consultation avec la direction, il a été décidé que le directeur adjoint rencontrerait individuellement ces trois garçons et leur laisserait le choix de participer ou non au groupe, en leur soulignant que leur acceptation devrait signifier une implication active.

Réunion de l'équipe du CRIE:

Considérant les problèmes organisationnels extérieurs au groupe rencontrés depuis le début, considérant les problèmes internes du groupe (élèves pressés par le rattrapage scolaire, le manque de motivation de certains) et considérant le retard considérable dans le calendrier de recherche (retard dans l'expérimentation, rédaction du temps de rédaction du rapport, départ d'un membre de l'équipe de recherche), nous nous sommes demandés s'il était possible de mettre sur pied le camp de fin de semaine.
Après une longue discussion ayant impliqué la mise en commun de nos perceptions respectives de la situation, il a été décidé que le camp devait avoir lieu, mais selon les critères suivants: entière liberté de participation des élèves, nous devions atteindre un nombre minimum de participants, soit douze, dont au moins quatre d'une ethnie (le nombre de douze a été retenu compte tenu des contraintes et particularités du programme, de la variété des activités, du traitement statistique des données et des contraintes budgétaires). Si nous avions moins de douze réponses affirmatives, la matinée du 15 avril devait servir à dénouer le groupe et à conclure le programme.
Suite à cette prise de position, un questionnaire a été préparé à l'intention des élèves (voir en annexe) ainsi qu'une lettre aux parents visant à obtenir leur accord (voir en annexe).
Les préoccupations qui guidaient l'équipe du CRIE dans leur choix étaient de cet ordre: attendu qu'il nous apparaissait important de respecter l'engagement pris avec ces élèves et étant donné l'impossibilité de poursuivre dans le contexte scolaire (résistance des enseignants et des élèves qui se préparaient aux examens de fin d'année), il nous semblait impossible de cesser nos activités brutalement. Le camp s'imposait alors, non plus dans l'espoir de mener à terme un programme déjà très modifié, mais dans celui de respecter l'engagement pris avec les élèves et de travailler le concept des relations inter-ethniques avec ceux ayant accepté de participer.

- Cinquième heure

L'imprévisible ... (12 avril 1983)

l'école a offert une période de concert aux élèves. L'artiste invité était la fanfare des forces armées canadiennes. Malheureusement, cette période coïncide avec celle prévue pour notre intervention. En effet, cette activité avait été mise au calendrier scolaire en octobre et avec tout le remue-ménage de l'année, la direction avait complètement oublié ce détail lors de l'établissement du nouvel horaire au retour de la grève.

Réunion de l'équipe du CRIE (12 avril p.m.):
Cette période ayant été prévue pour organiser le camp, son annulation compromettait dangereusement son implantation. En effet, d'une part il était impossible de reporter la date du camp et d'autre part nous n'avions plus le temps pour consulter les parents. Nous avons donc décidé d'interrompre l'activité et de la remplacer par un dîner offert aux élèves du programme. Pour nous, il s'agissait d'une façon de les remercier de leur participation et de clarifier les raisons de l'arrêt du programme. Nous voulions éviter qu'ils se perçoivent comme les responsables de ce contre-temps. Une lettre d'invitation leur a d'ailleurs été officiellement remise (voir annexe).

Post-test:
Dans un premier temps, il a été décidé que l'administration du post-test devait avoir lieu malgré les problèmes survenus jusqu'à présent. Ne voulant pas que ces élèves s'absentent des cours, nous constatons que la prochaine période disponible se trouve en mai. Cela était trop tard quant aux échéances de l'équipe et quant à la validité de la mesure elle-même, il a donc été décidé de conclure l'expérimentation de façon humaniste et d'éviter la perspective d'une mesure "à tout prix". Il n'y a donc pas eu de post-test, ni pour le groupe expérimental, ni pour le groupe contrôle. Toutefois, nous avons décidé de considérer les résultats du pré-test à cause des informations pertinentes qu'il pouvait nous apporter au plan des mesures et des caractéristiques de nos échantillons.

-Dernière heure:

Le dîner (15 avril 1983)

Nous avons offert le dîner à la vingtaine d'étudiants qui se sont présentés. Notons que les Indochinois occupent une extrémité de la table et les Québécois l'autre.
Une discussion libre s'est amorcée vers la fin de la période, boissons en main, assis en cercle.
Certains Québécois étaient déçus, parce qu'ils étaient intéressés à participer au camp. Les Québécois nous ont partagé facilement ce qui les avait intéressés, ce qu'ils avaient appris: entre autres, que les Indochinois avaient plus peur de l'autorité qu'eux et qu'ils étaient des personnes très gênées. Un Québécois nous a avoué son étonnement lorsqu'il a appris que les Indochinois se demandaient ce que "chintous" voulait dire.

de plus, un Indochinois nous a parlé du beau de l'an cambodgien qu'il s'apprêtait à célébrer avec un festin (notre sujet d'étonnement pour les Québécois). Ils étaient peu nombreux à la fin du repas, mais les échanges ont été plus animés et ouverts qu'à l'accoutumé.
A la question: "Seriez-vous venus au camp?" Les Indochinois et les Québécois répondent de façon affirmative.

Observations générales:

Tout au long de l'intervention, les deux ethnies ont toujours été physiquement séparées, les Québécois occupant une partie du territoire et les Indochinois l'autre. Les Indochinois ont visiblement toujours été gênés de s'exprimer en groupe (grand ou petit), surtout lorsqu'ils étaient en présence d'un nombre imposant de Québécois, c'est-à-dire lorsqu'ils étaient en nombre égal ou minoritaire.

Les discussions en grands groupes ont toujours été difficiles à animer et l'application d'un tel programme dans un groupe constitué d'une clientèle aussi diversifiée semble s'avérer particulièrement délicate.

4.2 Les journaux des élèves

Comme nous l'avons déjà indiqué, les élèves impliqués dans le programme devaient tenir un journal dans lequel ils pouvaient inscrire leurs réactions aux différentes sessions, prolonger leur réflexion et compléter les petits "devoirs" proposés par les animateurs. Ce journal devait être remis régulièrement aux animateurs afin qu'ils puissent les lire et même réagir aux élèves. Par ce moyen, nous espérions comprendre un peu plus la dynamique "interne" des élèves. Dans une étude antérieure (Limoges 1979), cette technique s'était avérée fort efficace et utile pour atteindre un tel objectif.

Malheureusement, l'interruption du programme a sensiblement réduit l'efficacité de cette technique. Voici quand même quelques conclusions tirées de la lecture de ces journaux.

4.2.1 Analyse de journaux de bord des élèves

A deux reprises, l'animateur et l'animatrice ont demandé aux élèves d'écrire dix mots dans leur journal de bord, immédiatement après la session d'animation. Les élèves devaient écrire ces dix mots sans aucune indication de catégorisation de la part des animateurs. Cet exercice avait pour but de vérifier si le contenu de la session avait suscité chez les élèves des idées qui se rapportaient à la thématique des relations inter-ethniques.

L'analyse de ces vingt mots a donné les résultats suivants:
pour l'ensemble des élèves, nous n'avons retrouvé que très peu d'exemples évoquant le contenu inter-ethnique du programme, la plupart mentionnant des généralités relatives aux loisirs ou énumérant des mots selon une chaîne markovienne. Toutefois, nous avons quand même trouvé des exemples de mots significatifs comme "nationalité" ou "gouvernement". Le premier mot a été retrouvé dans le journal d'un élève québécois, alors que le second dans les

cahiers d'élèves des deux ethnies. De plus, une élève indochinoise a inscrit plusieurs mots représentant directement le programme.

Si nous analysons les résultats au sujet de l'échelle d'intérêt (heure trois: les retrouvailles), nous observons que tous les garçons, sauf un qui a indiqué 9, se sont placés à 5. Voici le commentaire le plus courant: "neutre ou assez intéressé". Quant aux filles, elles se sont toutes situées aux point 8 ou 9, sauf une qui a indiqué le chiffre 6. Les commentaires les plus fréquents ont été: "intéressée, apprend des choses nouvelles (sur elle ou les Indochinois)". Le seul garçon dissident s'est situé à 9. Un seul élève ne semble pas avoir compris la consigne, car il n'y a pas concordance entre le chiffre et la raison le motivant. Deux élèves se sont placés sur l'échelle sans donner de commentaires.

4.2.2 Evaluation de la technique du journal

Il faut bien admettre que pour le Collectif, l'utilité de cette technique ne fut pas assez précisée. En définitive, l'un y voyait une façon de mesurer les acquis tels que les concepts retenus et/ou généralisés, l'autre une façon de prolonger les séances et un troisième, un véhicule pour individualiser l'intervention... Nous croyons que cet outil peut être très utile, puisqu'il nous a servi à plusieurs reprises dans nos décisions, mais qu'il aurait pû nous aider encore plus si son rôle avait été mieux clarifié.

4.3 Les cahiers de bord des animateurs

Lors de l'élaboration de l'expérimentation, il fut convenu que les deux animateurs tiendraient tout au long de celle-ci, un peu comme le capitaine d'un navire, un cahier de bord. Dans ce cahier, ils verraient à consigner leur préparation psychologique et académique, leurs observations et réactions sur le milieu expérimental, le programme du point de vue théorique et appliqué, les leçons, les participants, la dynamique du groupe, leur co-animateur(trice) et sur eux-mêmes, bref sur tout ce qui se passe ou ne se passe pas, que ce soit verbal ou non verbal ou encore que cela arrive avant, pendant ou après l'intervention. Il pouvait aussi y avoir des commentaires ayant plus ou moins un lien avec l'expérimentation. La consigne fut d'en écrire plus que moins.

Nous savions, bien sûr, que la littérature sur l'évaluation des programmes allait dans le sens d'une observation systématique, objective et constante, et pour ce faire, des observateurs neutres et indépendants assistés de grille, ou encore de systèmes de vidéoscopie étaient privilégiés (Doll 1982, Dupont 1982 et plusieurs autres). Notre souci de faire avancer l'éducation psychologique nous a d'ailleurs amené à utiliser, autant que possible, ces approches évaluatives. En revanche, nous sommes également sensibles à une critique qui prend de l'ampleur et qui porte sur les effets de telles évaluations sur le déroulement "naturel" des programmes (Skinner 1974, Weiss 1978, Paquette 1981) et qui milite pour une observation douce. A cela s'ajoutait le caractère pilote de notre programme. Avant d'attacher les ailes d'un avion pour en constater la

force, laissons-le soler au moins une première fois! De plus, nous n'avions pas prévu à notre budget les frais encourus par une démarche d'observation systématique: honoraires des observateurs ou techniciens, location de matériel, etc. Enfin, le malaise semi-avoué des animateurs qui, quoique formés et expérimentés, étaient à leurs premières armes dans l'éducation psychologique, craignaient que de telles observations rigides gênent leur travail ainsi qu'eux-mêmes.

Mais en dépit de toutes ces conjonctures, nous sommes convaincus que, dans le domaine de l'innovation du curriculum, on ne peut prétendre tout mesurer par l'observation, surtout quand le dit programme doit susciter, entre autres, des prises de conscience. Par exemple, l'analyste d'une bande vidéoscopique cotera comme "désintéressé" un élève silencieux dans un coin de la classe alors qu'un autre mode d'évaluation, comme le journal, pourra révéler que l'élève était en plein questionnement par rapport à une de ses habitudes.

Pour toutes ces raisons, nous avons opté pour d'autres modes d'évaluation comme la tenue d'un cahier de bord par les animateurs et d'un journal pour les élèves. A ceci s'ajoutait une mesure écrite sur les objectifs du programme et les relations inter-ethniques qui devaient être administrées en pré-test et en post-test.

L'évaluation des cahiers de bord présentait des difficultés particulières. Parce que les directives aux animateurs avaient été très larges et méthodologiquement peu structurées; parce que, dans les faits, chacun des cahiers reflète -- et heureusement d'ailleurs -- la personnalité de son auteur et la perception qu'il avait de cet instrument, et parce que l'analyste des cahiers de bord et les animateurs faisaient tous partie du CRIF, il était risqué que l'analyse de ces cahiers soit biaisée par leurs interactions très fréquentes comme membres de la même équipe de recherche. Or, si dans la conception de la batterie de mesure le cahier de bord fut retenu comme un des instruments, celui-ci doit "révéler" son information spécifique dans toute sa plénitude et aussi dans toute sa "pureté", sans être contaminé par d'autres considérants.

4.3.1 Analyse du contenu des cahiers de bord des animateurs

Après avoir lu et relu les cahiers de bord et tenté de plusieurs façons de les résumer, trois thèmes synthèses émergent: les animateurs eux-mêmes, l'équipe d'animation et le groupe d'élèves avec sa dynamique.

Pour donner une portée plus universelle à cette analyse, nous nous référerons à des concepts déjà décrits dans les pages précédentes et dans quelques cas, nous en introduirons quelques nouveaux. De plus, pour respecter l'anonymat ou éviter de personnaliser, le texte sera rédigé au masculin et les animateurs identifiés par les lettres A et B.

a) Ce que les cahiers de bord révèlent des animateurs

Dans le but de ne pas alourdir cette analyse, nous synthétiserons les grandes distinctions particulières de chacun des animateurs dans le tableau II, après quoi nous nous attarderons à certains éléments du contenu ayant, à notre avis, des incidences sur le rôle d'animateur.

TABLEAU II

Différences entre les deux animateurs selon le contenu des cahiers de bord

Animateur A	Animateur B
- extrapersonnel exclusivement, c'est-à-dire centré sur la tâche (aucune référence à soi	- interpersonnel par rapport à soi et aux autres . à soi: "je suis nerveux" "ce type d'intervention m'inspire" . aux autres: "A est un modèle de contrôle, d'assurance" "A a peur des effets de mes erreurs chez les élèves, moi pas"
- Tout au long du cahier, aucune allusion personnifiée au co-animateur, sauf dans les conclusions où il suggère de garder ou d'instaurer chez les animateurs la complémentarité homme-femme, Indochinois-Québécois. En revanche, le pronom "nous" est fréquemment utilisé, surtout dans les sections "plans de revisions".	- Parle du co-animateur à plusieurs reprises. - Voir exemple ci-haut.
- Les sous-groupes sont perçus selon l'ethnicité. Ex.: Les Québécois sont au centre et les Indochinois autour. Les Indochinois sont gênés.	- Les sous-groupes sont perçus aussi selon le sexe. Ex.: Les gars sont pas embarqués, les gars sont gagnés. Pour les Indochinois, tout est à faire.
- Structuration via le rappel/insistance sur la tâche . "Je reformulais."	- Déstructuration . "J'essayais juste d'écouter." . Dès le début du journal, B mentionne: "Je me demande si les Indochinois comprendront les mots..."
- Actif, même lorsqu'il y a résistance . "Nous avons dû poser beaucoup de questions..." . "Je répond aux objections et lui (élève) demande une chance." . "Je vais avec l'élève seul." . "Nous ne manquons jamais l'occasion de faire ressortir les ressemblances."	- Les résistances le font douter et s'introspecter (cf. plus haut).
- Très grand souci du bon déroulement du programme (cf. plus haut)	- Assez détaché, prêt à remettre en question lorsque les élèves ne réagissent pas comme prévu.
- Engagement uniforme tout au long du journal. Ex.: précise, répète pour assurer la clarté tout au long du journal.	Avoue que son engagement va en progressant, allant de "être là par curiosité" pour aboutir à "je les aimais".

L'agir d'un animateur de groupe se définit généralement en termes de fonctions, de rôles ou de styles. Ainsi, beaucoup d'auteurs décrivent ces styles comme autoritaire, démocratique ou débonnaire. Le tableau III, tiré de Beauchamp (1976) résume bien ces trois styles. Mais cet auteur, comme notre pratique d'ailleurs, questionnent les aspects rigides et caricaturaux de cette classification. Il nous semble qu'une vision plus dynamique des styles serait plus juste. Aussi, inspirés par Horney (1950), nous préférons voir ces styles

TABLEAU III

Les styles d'animateur*

Aspects relevant du rôle de l'animateur	Animateur autoritaire	Animateur démocratique	Animateur débonnaire
Cadre de la rencontre (local, table, chaises...)	Prévoit tout à l'avance. N'en discute guère avec le groupe.	Prévoit certaines choses à l'avance. En discute avec le groupe pour faire des améliorations ou des changements selon les désirs exprimés.	A part le lieu de rencontre, ne prévoit à peu près rien.
Choix de l'objectif	Appelle le groupe à discuter d'un objectif déjà choisi et qu'il ne soumet pas au choix de celui-ci. Par la suite, très strict sur la fidélité à cet objectif tel que lui le comprend. En cas de désaccord dans le groupe, tend à imposer sa perception.	Demande au groupe de formuler ses objectifs; aide le groupe à choisir de la façon la plus éclairée; c'est le groupe qui décide. Une fois le choix fait, maintient fermement le groupe dans l'objectif choisi. Donne à chacun sa chance d'exprimer sa perception de l'objectif.	Ayant posé la question de façon très générale, laisse le groupe aller à sa guise. L'objectif retenu risque de n'être pas vraiment choisi par le groupe, mais imposé aux autres par les leaders naturels du groupe. D'où des frustrations chez certains membres du groupe.
Choix des procédures et des activités	Prévoit à l'avance les procédures et activités. En informe le groupe, mais sans demander d'autres suggestions. N'accepte pas de déviance ... ce qui provoque souvent des départs.	Propose un éventail de procédures et d'activités possibles. En sollicite d'autres. Aide le groupe à faire son choix. Une fois le choix fait, maintient le groupe dans ce choix de façon ferme et souple.	Ne pense guère à proposer des procédures et des activités. S'il le fait c'est de façon très vague. Le groupe est «réquisitionné» par les leaders, mais souvent ne convient pas à tous. D'où des frustrations chez certains.

*Tiré de Beauchamp (1976), p. 42-43.

comme interdépendants. Appliqué aux choix analysés, cela permet de voir l'animateur A comme oscillant entre les positions autoritaire-démocratique, avec une affirmation pour le pôle autoritaire. Notre argument s'appuie sur des commentaires comme celui-ci:

- "Nous avons été obligés de ramener l'ordre."(deux fois)
- Suggère à un élève qui ne voit pas l'utilité de l'exercice avec les boules de faire un effort d'imagination.
- Un élève reste seul : Je m'offre comme co-équipier."
- Trois élèves...nous ont causé des problèmes de discipline. Il a fallu les séparer. C'est d'ailleurs un de ces cas-là qui a fait l'objection du "jeu de boules".
- "J'ai vraiment dû insister pour obtenir des réponses à mes questions."
- Etc.

En contraste, rien du cahier ne va dans le sens du style débonnaire.

Quant au style de l'animateur B, il s'inscrit sur l'axe démocratique-débonnaire. Plus précisément, comme la chronologie des jalons qui suivent l'indique, il est plus démocratique au début pour devenir de plus en plus débonnaire.

- "J'ai besoin d'activités plus engageantes, plus vivantes, car j'ai l'impression que l'on va perdre notre monde."
- "Si on veut notre monde jusqu'au bout, il faut motiver les gars."
- "...je leur demande si ça va, s'ils ont envie de le faire."
- "...nous (animateurs) arrivons comme une cerise sur le sundae de leur (Indochinois) si longue vie et nous décidons qu'ils ont besoin de communiquer avec quinze Québécois."
- "J'essaie juste de sentir, filtrer, écouter."
- "J'ai bien du mal à accepter de mettre de la pression sur ces sujets expérimentaux humains."

Et lorsque, poussé par la situation, l'animateur B devient autoritaire, il s'en veut, le regrette et se sent coupable jusqu'à ce que la direction de l'école cautionne sa prise de position.

- "Je dis aux trois gars qu'ils viennent chez le directeur avec moi après. Après la patience, l'autorité. Je m'en veux de cette réaction... j'essaie par tous les moyens de faire parler du monde."
- "Je m'en veux de m'être mis en colère. J'ai l'impression de n'être pas bon."
- "Le directeur précise que deux des trois élèves en question offraient de sérieux problèmes. Mon hésitation n'a peut-être pas été inutile."

Pourtant, en aucun moment il ne décide de ramener cet épisode au groupe. C'est l'animateur A qui le fera, mais en parler seulement.

Par rapport à la compréhension de la dynamique ou des phases du groupe, les perceptions (écrites) des animateurs contrastent significativement. Alors que A affirme que ce n'est qu'à la dernière rencontre qu'il y a eu amorce, B, dès la première heure, parle de "signes fragiles d'amorce". Mais son commentaire est à peu près identique à la fin, et en ce sens, il rejoint le point de vue de A.

Plus loin, l'expulsion de trois élèves récalcitrants est vue comme une nécessité, sinon le programme était menacé. Dans le vocabulaire de Gordon (1970),

cet épisode est perçu tout à fait différemment par l'animateur B qui l'a vécu en partie comme étant son problème, et par la suite un échec: "Je suis en colère... Je m'en veux de cette réaction... Je trouve cela très difficile de faire flotter un bateau qui a coulé."

En conclusion, alors que l'animateur A a utilisé son cahier pour élaborer ses plans de leçon, pour décrire ses observations du groupe, pour regrouper celles-ci autour de concepts (ex. amour), et surtout pour comparer constamment ce qui arrivait avec ce qui avait été prévu (cadre théorique), l'animateur B l'a utilisé pour se suivre, pour réfléchir. Ceci est tellement vrai que nous n'avons observé aucun plan de leçon. Enfin, il faut ajouter qu'une partie de page manque dans le cahier de ce dernier, sans autre explication.

b) Ce que le cahier de bord révèle de l'équipe d'animation

A ce stade-ci de notre analyse, nous pouvons suggérer que les deux animateurs étaient très complémentaires. L'animateur B le constate à quelques reprises; il apprécie cette complémentarité. L'animateur B abonde dans le même sens, mais en conclusion seulement.

Analysons un peu cette complémentarité des rôles et fonctions. L'animateur A a surtout l'encadrement, la structuration et l'implantation du programme alors que l'animateur B s'est soucié davantage des dynamiques des groupes et des individus ainsi que des questions relationnelles. Il s'agit bien sûr du partage classique, en reflétant le modèle Père-Mère en co-animation (Yalon 1975). Dans ce cas-ci, cette coïncidence est doublée du critère sexe.

Cependant, les cahiers de bord reflètent une évolution dans cette complémentarité. Alors qu'au début cette complémentarité est souple (par exemple c'est B -- le non-autoritaire -- qui "a expulsé" les trois récalcitrants), elle se cristallise et se rigidifie par la suite. Par exemple, plus les heures avancent, plus c'est A qui écrit: "rappeler les consignes", "faire les liens avec les thèmes à l'étude", alors que l'animateur B se dit plus prêt à modifier sur le champ les activités selon les réactions estudiantines. Finalement, cette rigidification risque de devenir obstruante. Ainsi, à un moment précis où A cherchait à enclencher le groupe, B écrit dans son cahier: "Je refusais de mettre de la pression sur eux..." A étant de plus en plus perçu comme représentant les obligations, il aura plus de difficultés à être le "confident" des élèves alors que c'est avec B que les élèves s'ouvriront le plus. Ainsi, dans la chaleur du dénouement, spontanément tous répondront à l'invitation de B. Par contre, si A avait su se faire plus "maternel" lors des objections des trois élèves récalcitrants, l'épisode aurait pu permettre de faire émerger les leaders naturels ainsi que favoriser l'implication des élèves dans le programme (Gordon 1970). Ce ne fut pas le cas car sitôt l'épisode terminé, la répartition des rôles se rigidifie comme au début.

c) Ce que les cahiers de bord révèlent du groupe et de sa dynamique

Nous traiterons ce thème à partir des trois zones d'un groupe de tâche (Leclerc 1977).

Selon Leclerc (1977), la zone affective "...correspond au désir du groupe d'arriver à des relations affectives satisfaisantes entre les membres" (p.I/6). Au sujet de cette zone, les deux animateurs interprètent les distances entre les sous-groupes ethniques comme de la gêne, et pas du tout comme un refus ou une antipathie. Par contre, A croit satisfaire le besoin affectif du groupe via la tâche. À preuve, selon lui les participants répondent assez bien aux exercices. Pour lui, le défi devient de trouver des activités activantes et stimulantes.

De [illegible] Arc, B préférerait d'abord établir la zone affective au tiers de son cahier. Il écrit: "finalement, ces jeunes Indochinois me touchent et j'évite de devenir super-intéressé, trop débordant d'écoute, même si je voudrais tout apprendre. Nous n'avons pas le temps de tout faire. On parle peut-être trop (surtout de vendre notre "stock")." Un peu plus loin, il ajoute: "Une demi-heure pour établir des contacts, c'est peu..." Lui aussi en vient à souhaiter des activités "plus engageantes", mais le besoin comme nous venons de le démontrer, fait pour lui référence à une autre réalité qu'à celle de A.

Un dernier commentaire par rapport à la zone affective: un moment donné, un des participants arrive à la rencontre avec un ami. Ce fait est noté par B, mais aucun des animateurs ne s'y attarde. Pourtant, on n'invite pas un ami n'importe où ni n'importe quand!

La seconde zone est celle du pouvoir. Dans cette zone, "le groupe veut se donner une structure de pouvoir qui réponde à ses besoins et à ses objectifs de tâche et de maintenir" (Leclerc 1977, p. I/6).

Ici, comme c'est le cas dans tous les groupes dits de croissance, le pouvoir est remis entre les mains des animateurs officiels (Tessier 1972). Et ce fait est particulièrement vrai chez les adolescents (Mercher 1979; cf. sections 1 et 2 de ce rapport). À quelques reprises, A fait allusion à une forme ou une autre de résistance de la part des participants. Il décode cette résistance comme de la gêne. Face à une opposition à l'exercice des boules, sa réponse comprend trois volets: premièrement, je comprends ton point de vue; deuxièmement, nous avions une bonne raison de choisir cet exercice et "avec un effort d'imagination", tu verras bien; enfin, un plaidoyer amical pour que le réticent laisse une chance. De même, dans l'épisode des trois contestataires, nous avons vu qu'aucun des animateurs ne le voit ou ne l'utilise comme une étape de prise en charge par le groupe ou d'émergence des leaders naturels. Pourtant, tous les deux se questionnent sur la dynamique du groupe. Enfin, pour A qui se sent bien et accepté comme l'animateur structurel, il cherche à recouvrir cette main de fer d'un velours somptueux teinté de dynamisme et de concrétisation des activités. Quant à B, il fait confiance à A et en contraste, se fait plus chaleureux et attentif aux participants, surtout aux Indochinois.

La tâche fait l'objet de la troisième zone de la dynamique d'un groupe. "Le groupe veut réaliser la tâche qu'il s'est ou qu'on lui a assignée" (Leclerc, 1977, p. I/16). Il n'y a pas de doute que pour l'animateur A, la tâche est le véhicule par excellence pour la dynamique. Ainsi, grâce à celle-ci, la phase de l'amorce s'effectuera. Pour B, la tâche est secondaire. Pourtant, en phase de dénouement où la zone affective est à son apogée, c'est vers celui-ci qu'iront spontanément les participants, y compris l'animateur A, pour accomplir cette dernière tâche.

d) Ce que les cahiers de bord révèlent sur le programme

Dans un premier temps, nous serions portés, à la lumière du compte rendu des événements, de conclure que cette partie de programme n'a eu aucun effet de quelque nature que ce soit. Néanmoins, une lecture plus approfondie des cahiers de bord, surtout celui de B, précise, entre autres, que:

- Les élèves disent être devenus plus sensibles à l'autre ethnie, ils disent leur parler plus. Ceci est particulièrement vrai des Québécois envers les Indochinois.
- Ils s'écoutent plus quand l'autre parle, surtout si la personne est d'une ethnie différente.
- Québécois et Indochinois se plaignent du surplus de travaux dû à la grève.
- Les Indochinois expriment leur gêne de parler leur langue en public à l'école, par crainte de faire rire d'eux.
- Les Indochinois vérifient ce que veut dire "chinetoque". Ils révèlent être blessés par ce terme. Les Québécois ignoraient cela.
- Certains Québécois entendent parler pour la première fois du sort réservé aux réfugiés de la mer lors de leur séjour dans les camps. Ils apprennent que les Indochinois se subdivisent en plusieurs nationalités (Laotiens, Vietnamiens, Cambodgiens), que le Jour de l'an cambodgien ne correspond pas au leur, etc.
- Plusieurs admettent parler davantage à l'autre ethnie depuis qu'ils participent à ce programme.
- La plénière (phase dénouement) devient une activité où tous sont regroupés ensemble et parlent plus facilement.
- La majorité des Indochinois comme des Québécois disent être intéressés à faire un camp avec l'autre ethnie et y iraient s'il avait lieu.

Or, nos objectifs de programme peuvent se résumer ainsi:

a) Faire saisir et utiliser de façon constructive l'interdépendance qu'il y a entre les Québécois et les Indochinois de l'école.
b) Apporter plus de compréhension mutuelle en faisant circuler l'information.
c) Amorcer des interactions visant l'amélioration des relations inter-ethniques.

A en juger par les extraits de cahiers de bord qui précèdent (et la liste est incomplète), nous pouvons conclure que le programme, même interrompu, a eu un effet positif. En effet, il y a eu, selon ces mêmes cahiers, une évolution positive sur tous les objectifs visés. Les participants ont pris un peu conscience de leur interdépendance (exemple, l'épisode "chinetoque"), ont

appris sur l'autre ethnie (ceux-ci ont interrogé un peu plus longuement, ils se parlent plus).

L'ensemble des commentaires des co-animateurs, l'évolution positive du groupe expérimental, malgré des conditions extrêmement difficiles et ultrasensent, le besoin de travailler à l'amélioration des relations interethniques nous incitent à suggérer la reprise de ce programme. À ce sujet, les animateurs ont exprimé quelques suggestions susceptibles de favoriser une meilleure implantation du programme. Nous allons d'abord mentionner les éléments à conserver et ensuite ceux qu'il faudrait modifier, selon eux.

Parmi les choses à conserver, nous pouvons les regrouper selon qu'elles portent sur le programme ou sur l'expérimentation.

Les deux animateurs ont conclu premièrement au bien-fondé de la co-animation basée sur la complémentarité des sexes. À s'mentionné en plus qu'il faudrait ajouter à cette complémentarité la variable ethnique. Deuxièmement, le mixage proportionnel des ethnies dans le groupe est perçu comme bon et nécessaire pour l'atteinte des objectifs. Et troisièmement, comme certains gains au plan des objectifs ont été effectués suite au programme, ils confirment indirectement la pertinence du cadre théorique (i.e. plusieurs objectifs sont en partie atteints après un tiers du programme seulement).

Quant à l'expérimentation du programme, l'analyse des cahiers de bord révèle que les séances de support pour les animateurs et les cahiers de bord furent des éléments très utiles pour la bonne marche du programme et de l'expérimentation. De plus, elle fait ressortir à quel point il faut être prudent avant de tirer des conclusions. En effet, ce qui à première vue pouvait ressembler à un échec s'est avéré être un demi succès et aurait pu devenir un plein succès par la suite. D'ailleurs, Images (1979), utilisant le concept d'accumulation-accélération, avait déjà fait cette mise en garde par rapport aux programmes d'éducation psychologique.

Les cahiers de bord ont précisément des choses à changer ou à améliorer. Par rapport au programme, voici ce qui ressort de l'analyse:

a) le danger de trop ethniciser les problèmes (par exemple, les animateurs constatent que les indochinois ne mangent pas beaucoup, mais un peu plus loin, écrivent la même chose au sujet des haïtiens);

b) choisir des activités plus concrètes, et même non-verbales. Le succès du repas en est la preuve. De plus, constatant que les deux groupes ne se mêlent pas, l'exercice pourrait être, par exemple, la chaise musicale avec, occasionnellement, un temps pour réagir à la nouvelle distribution;

c) la symbolique de la boule est à revoir (il est vrai que dans ce cas-ci, nous n'avions pu obtenir la boule dure et percable souhaitée, de sorte que certaines activités ont dû être modifiées). Pensons par exemple à l'activité du billard pour faire réfléchir à l'interaction.

d) la durée de la phase "ouverture" est à reconsidérer sans perdre de vue l'effet accumulation-accélération, c'est à dire que les effets de cette phase ne peuvent apparaître que quelques séances plus loin. L'utilisation appropriée du journal, par exemple, pourrait permettre de voir un tel effet.

Page 49 manquante

4.4.1 les dimensions

- interaction indirecte invisible visible

Deux items composaient cette catégorie: la question 13: "Je serais d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie visitent ma ville temporairement" et la question 21: "Je serais d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie vivent dans ma ville définitivement". La comparaison entre les élèves des deux ethnies n'a fait ressortir aucune différence significative pour cette catégorie. Enfin, nous avons observé que plus de 85% des élèves des deux ethnies ont exprimé leur accord par rapport aux énoncés de ces deux items.

- interaction indirecte visible invisible

Ici, nous avons demandé aux élèves s'ils étaient d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie: mangent à la même table qu'eux (q. 12), s'assoient à côté d'eux en classe (q. 19), suivent les mêmes cours qu'eux (q. 20). Aucune différence statistiquement significative n'a été dégagée de la comparaison interethnique. De plus, la proportion des élèves exprimant leur accord dépasse toujours 84%.

- interaction directe cognitive

L'analyse des résultats de cette dimension a indiqué que plus de 80% des élèves des deux ethnies sont d'accord pour que les élèves de l'autre ethnie travaillent dans la même équipe qu'eux pour faire un exercice scolaire (q. 14) et les aident à faire un travail scolaire difficile (q. 26). De plus, aucune différence significative n'a été observée entre les deux groupes.

- interaction directe affective

Cette catégorie de trois items a fait apparaître des différences pour la première fois dans cet instrument. D'abord, pendant que les Indochinois sont d'accord à 100% pour que les Québécois viennent à un party chez eux (q. 11), seulement 58% de ceux-ci expriment la même opinion (x^2 = 7,70 , P ≤ 0,01). À la question 27, 60% des Québécois contre la totalité des Indochinois sont d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie deviennent leurs meilleurs amis (x^2 = 6,77 , P ≤ 0,01). Enfin, la question 15 nous révèle que plus de 68% des élèves des deux ethnies acceptent qu'une personne de l'autre ethnie participe à une excursion de fin de semaine avec eux. Aucune différence statistiquement significative n'a été détectée à cet item.

interaction directe physique et affective

Cette dimension a été la source de différences entre les deux ethnies la plus riche de l'instrument. Parmi les cinq items qu'elle contient seul l'item 17 n'a fait ressortir aucune différence. À cette question, plus de la moitié des élèves des deux groupes ont exprimé leur accord pour qu'une personne de l'autre ethnie range ses affaires dans le même casier qu'eux. À la question 16, 93,3% des Indochinois contre 35,6% des

québécois sont d'accord pour qu'une personne de l'autre ethnie "sorte" avec eux (amitié intime) (χ^2 = 12,8 , P < 0,001). Par ailleurs, aux questions 25, 26 et 28, nous demandons aux élèves des deux ethnies s'ils sont d'accord pour qu'une personne de l'autre ethnie les prenne par la main ou la taille, les embrasse et se marie avec eux. À ces trois items, près des deux tiers des indochinois expriment leur accord alors que moins du tiers des québécois sont du même avis. Ainsi les différences enregistrées à chacune des questions: χ^2 = 7,50 , P < 0,01 à la question 25; χ^2 = 4,31 , P< 0,05 à la question 26; χ^2 = 5,89 , P < 0,05 à la question 28.

4.4.2 Analyse et interprétation des résultats

Malgré la dimension très réduite de nos échantillons, surtout dans le cas des élèves indochinois, les résultats recueillis sont suffisamment riches pour nous permettre quelques commentaires, tant au plan de l'interaction entre les deux ethnies qu'à celui de l'instrument. Nous présentons d'abord une analyse et une interprétation des résultats pour ensuite concentrer nos remarques sur l'instrument lui-même, en faisant ressortir ses avantages et ses limites. Nous proposerons aussi quelques améliorations possibles.

Une observation de l'ensemble des résultats nous permet de constater que les élèves d'origine indochinoise expriment leur accord dans une proportion toujours plus élevée que ceux d'origine québécoise à toutes les questions. Cette première indication du plus grand degré d'accueil des indochinois à l'égard des québécois est conséquente avec les résultats de notre recherche précédente et de celles de Tjaz (1980) et Driedger et Peters (1977). En effet, la minorité a tendance à vouloir se rapprocher davantage de la majorité (Beauchesne et al,1985). Cela correspond aussi très bien au modèle classique d'intégration dérivé de la documentation scientifique par Lieoges et al. (1981).

De façon plus spécifique, soulignons que l'ensemble des réponses des indochinois est assez homogène. En effet, elle n'oscille qu'entre 68% et 100%. Ils sont "d'accord" à l'unanimité pour neuf questions, à plus de 90% pour cinq questions, à plus de 70% pour quatre questions et à plus de 60% pour deux questions. Ce phénomène demeure conséquent avec les résultats que nous avons évoqués plus haut (Beauchesne, Lieoges et Paul, 1985), à l'exception de l'item au sujet du mariage pour lequel la proportion des indochinois exprimant leur accord se situait davantage autour de 40% dans notre première recherche. Ce niveau très élevé d'accord n'est pas sans susciter certaines inquiétudes au plan de la désirabilité souvent suscitée par tel instrument. Toutefois, la répétition des mêmes résultats dans nos recherches et leurs similitudes avec ceux d'autres recherches (Tjaz 1980, Driedger et Peters 1977) nous incitent à leur accorder une crédibilité suffisante compte tenu de nos échantillons.

Tableau IV

Résultats aux dimensions

Dimensions	Question	Oui Québécois (45)	Oui Indochinois (15)	Comparaison X^2
Interaction indirecte <u>invisible</u>-visible	21	86,7%	93,3%	NS
	35	95,6%	100%	NS
Interaction indirecte <u>visible</u>-invisible	30	86,7%	100%	NS
	32	88,9%	93,3%	NS
	34	93,3%	93,3%	NS
	18	88,9%	100%	NS
Interaction indirecte visible	12	88,9%	100%	NS
	19	82,4%	100%	NS
	29	100%	92,9%	NS
Interaction directe cognitive	14	80%	100%	NS
	20	[illegible]	100%	NS
Interaction directe affective	11	58,1%	100%	7,23 , P<0,01
	13	68,9%	73,3%	NS
	27	60%	100%	6,77 , P<0,01
Interaction directe physique et affective	17	51,1%	73,3%	NS
	16	15,6%	93,3%	12,8 , P<0,001
	33	28,9%	73,3%	7,5 , P<0,01
	28	28,9%	64,3%	4,31 , P<0,01
	36	24,4%	64,3%	5,80 , P<0,01

Les résultats des [illegible], sont à peu près constants dans les quatre premières catégories du tableau V. Ils démontrent que les Québécois sont accueillants envers les Indochinois dans tous les cas où l'interaction est indirecte et dans les situations où l'interaction directe reste à un niveau cognitif. Dans les deux autres catégories qui présentent des comportements exigeant davantage une implication affective ou un contact physique, nous observons une augmentation draconienne de la distance sociale. Dans ces deux dimensions, la proportion passera de [illegible] à [illegible]. C'est aussi dans ces deux catégories que les différences statistiques se manifesteront et que le mouvement d'accueil des Indochinois ne trouvera aucun écho chez les Québécois. Au contraire, ceux-ci exprimeront une position opposée, comme ce que nous avions observé dans notre première recherche.

Tableau V

Comparaison des résultats recueillis auprès des québécois pour les items communs des deux instruments suivants utilisés par le CRIE: l'Echelle de distance sociale et le TRIF

	Les québécois se prononcent au sujet des indochinois	
Items de l'échelle de distance sociale (variations du TRIF)	Première recherche Echelle de distance sociale N = 64	Deuxième recherche TRIF
	(%)	(%)
Viennent dans mon pays (ville: TRIF)	81%	95,6%
Viennent dans mon pays (ville: TRIF)	69%	86,7%
Viennent dans mon école	69%	88,9%
Vivent dans mon voisinage (quartier: TRIF)	64%	86,7%
Vivent dans la maison voisine (dans la maison d'à-côté: TRIF)	56%	88,9%
Viennent à une fête à ma maison (à un "party" chez moi: TRIF)	59%	58,1%
Deviennent mes meilleurs amis	34%	60%
Se marie avec moi	23%	21,4%

Jusqu'à présent, dans notre analyse, nous avons souligné à plusieurs reprises combien les résultats de nos deux recherches utilisant respectivement l'Echelle de Distance Sociale et le TRIF, étaient très constatants. Toutefois, nous aimerions évoquer une différence éloquente lorsque nous comparons les items semblables de ces deux instruments, en ce qui concerne les résultats des québécois. Tel qu'illustré au Tableau V, nous observons que les élèves se montrent sensiblement plus accueillants pour les indochinois dans la seconde recherche, au moins au sujet des cinq premiers items, (ceux-ci correspondent aux dimensions "interaction indirecte" du modèle conceptuel du TRIF. Comment expliquer cette plus grande ouverture, qui ne manque pas de se restreindre au seuil des dimensions de l'interaction directe"? Même si cette constatation est pertinente, il nous est presqu'impossible de répondre à cette question puisque nous avons utilisé deux instruments de mesure différents dans deux milieux différents.

4.4 L'évaluation de l'instrument de mesure

Il nous apparaît maintenant important d'examiner si la modification et le remplacement de l'échelle de distance sociale par le Test de réceptivité interethnique (TRIE) nous a vraiment permis de recueillir une information de qualité supérieure, comparativement à notre première étude. Quels sont les avantages et les limites de ce nouvel instrument? De plus, quelles améliorations pouvons-nous encore suggérer?

D'abord, l'ajout de plusieurs items intermédiaires nous a permis de récolter des informations précises au sujet de certains comportements et certaines situations illustrant l'accueil de l'autre ethnie. Par exemple, nous avons pris conscience que la très grande majorité des membres des deux ethnies sont disposés à faire du travail intellectuel ensemble (questions 14 et 20). De plus, nous avons obtenu plus d'informations sur des comportements ou des situations de nature plus intime ou personnelle. Par exemple, nous savons désormais que des situations impliquant un contact physique (q 16, 23, 26 et 28) rencontrent beaucoup de résistance, surtout de la part des Québécois.

Ces quelques exemples nous inciteraient donc à suggérer qu'une intervention visant à susciter la coopération entre des élèves de deux ethnies différentes devrait s'amorcer autour d'un contenu davantage extra-personnel pour ensuite impliquer graduellement les dimensions intra et inter-personnelle.

Les nouveaux concepts que nous avons introduits dans la structure de l'instrument nous permettent de raffiner davantage l'analyse. Éventuellement, nous pouvons traiter d'interaction directe et indirecte, d'interaction où l'interdépendance est visible ou invisible, et d'interaction aux niveaux physique, affectif et cognitif. Certes, ce modèle théorique est encore au stade expérimental, mais il nous offre déjà des avenues prometteuses, comme nous avons pu le constater dans l'analyse des résultats.

Un dernier avantage à souligner est celui de la pertinence des comportements et des situations suggérées aux élèves par rapport à leur vécu. Nous avons d'abord éliminé de l'échelle de distance sociale les items moins significatifs pour des adolescents, comme l'accord pour que des personnes de l'autre ethnie "viennent" ou "vivent" dans mon pays.

Ensuite, nous avons essayé de sélectionner et d'ajouter une série de comportements et de situations faisant réellement partie de la réalité quotidienne de l'adolescent. Ce nouvel instrument qui sera éventuellement constitué en "échelle" à intervalles réguliers, a aussi pour fonction d'apporter de l'information sur des comportements précis dans le but d'alimenter d'éventuelles interventions.

Les limites de l'instrument

A ce stade-ci, nous voudrions souligner quelques limites du nouvel instrument pouvant faire l'objet d'améliorations. Rappelons d'abord que le TRIE n'en est qu'à sa première version et que nous ne l'avons utilisé qu'à

titre exploratoire. Si nous avons pu établir un ordre adéquat des différentes catégories et une répartition appropriée des items à l'intérieur de celles-ci, la séquence de chacun des items ne semble pas, quant à elle, correspondre d'une ethnie à l'autre. En effet, les réponses des deux ethnies ne nous permettent pas d'établir un ordre identique des items. Cela se présente particulièrement pour les trois dernières catégories, celles où le plus grand nombre d'items a été ajouté. Serait-il possible que le nouvel instrument soit, par conséquent, plus sensible aux différences culturelles?

Enfin, nous voudrions souligner que certains items n'ont peut-être pas été interprétés de la même façon par les deux groupes ethniques et que nous n'avions prévu aucun mécanisme pour contrôler ce problème. De plus, il nous apparaît clair qu'au moins un énoncé n'a pas suscité l'effet que nous escomptions. La question 11 qui, selon nous, suggérait une situation très intime (participation à une excursion d'une fin de semaine avec une personne du sexe opposé de l'autre ethnie) n'a pas suscité les réticences prévues de la part des élèves.

- Améliorations de l'instrument

Compte tenu des résultats recueillis grâce à l'instrument et des éléments soulignés plus haut, nous aimerions indiquer quelques modifications nous apparaissant souhaitables. D'abord, il faudrait s'assurer de la validité et de la fidélité de l'instrument, de façon plus scientifique. Cela impliquera probablement la transformation, l'abandon ou l'ajout de quelques items.

De plus, nous suggérons deux types de modifications possibles à l'instrument. Le premier consisterait à utiliser la méthodologie de l'analyse hiérarchique de Guttman pour constituer cet instrument en véritable échelle d'attitude avec la procédure expérimentale que cela implique. Il serait aussi possible, et cela représente notre seconde suggestion, d'établir une séquence, non pas au niveau des items, mais au niveau des catégories. A l'intérieur de celles-ci, l'ordre des items n'aurait aucune importance. Les items d'une catégorie seraient davantage considérés comme des comportements ou les situations composant un indice. Le nombre de questions par catégorie pourrait varier sans aucun problème puisque l'analyse s'effectuerait à partir de la moyenne de l'indice. Cet instrument pourrait être validé à l'aide de juges originant de différentes ethnies et mis à l'épreuve auprès de groupes ethniques variés. La validité des items à l'intérieur des catégories permettrait de tenir compte des différences culturelles.

4.5 Résultats du questionnaire au sujet des objectifs du programme

Cet instrument constitué de onze questions principales et de deux séries de sept questions supplémentaires devait nous permettre d'évaluer combien les objectifs intermédiaires avaient été atteints à la fin du programme. Comme il n'a été utilisé qu'en pré-test, il a plutôt joué le rôle de situer les élèves par rapport à ces objectifs, au début des programmes. Nous présenterons donc les résultats obtenus à chacun des objectifs et nous proposerons à l'occasion des interprétations possibles. De plus, nous soumettrons quelques commentaires au sujet de l'instrument lui-même.

4.5.1 L'atteinte des objectifs

- l'objectif d'interdépendance

Rappelons que nous avons utilisé quatre questions pour évaluer l'objectif d'interdépendance. A la question 31, plus des deux tiers des étudiants des deux ethnies estiment que la contribution des élèves d'origine indochinoise est importante (Q: 66,7% , I: 77%). Toutefois, dans un même souffle, à la question suivante (32), 95,9% des élèves d'origine québécoise et 69,3% de ceux d'origine indochinoise pensent que la présence des Indochinois ne change rien à la vie de l'école. Ces deux résultats, pour le moins contradictoires, nous amènent à nous interroger sur la compréhension de l'une de ces deux questions, par les deux groupes d'étudiants. Peut-être le terme "contribution" est-il trop large ou trop abstrait? Soulignons que, selon l'avis de la direction de l'école, la présence des Indochinois dans les classes aurait un effet positif sur l'ambiance générale de travail. Un membre de la direction de l'école nous a aussi mentionné qu'il fallait se préoccuper sérieusement d'un phénomène de rejet suscité par l'intolérance des Québécois à l'égard des Indochinois. Ces informations semblent donc démontrer que les Indochinois ont un effet sur leur milieu, même si ceux-ci ne semblent pas le reconnaître. Cela est probablement attribuable au fait que les immigrants ont tendance à se sentir aliénés par rapport à leur environnement d'adoption (Erbon 1980, Beauchesne 1982). A la question 34, seulement 42,2% des Québécois affirment que des contacts avec les Indochinois leur apportent quelque chose. Toutefois, 76,9% de ces derniers expriment la même position par rapport aux Québécois. Ces positions presque opposées sont très consistantes avec les résultats du TRIF que nous avons exposées plus haut. Notons que l'analyse statistique n'a pas relevé de différence statistiquement significative entre les réponses des Québécois et des Indochinois.

Il est intéressant de noter qu'à la question 33, la grande majorité des élèves des deux ethnies estiment qu'il est nuisible que les Indochinois se tiennent ensemble dans l'école (Q: 86,7% , I: 69,3%). Ces résultats pourraient démontrer que les Québécois ne tiennent pas à se sentir confrontés à un groupe minoritaire solidaire ou trop visible, de peur de perdre une partie de leurs prérogatives. De façon complémentaire, les Indochinois semblent vouloir se fondre le plus rapidement possible à la foule des Québécois. Cela constitue une réaction classique de la part des immigrants asiatiques, selon Sue and Sue (1972) et Chandras (1979).

Dans l'ensemble donc, pour cet objectif la position des deux ethnies par rapport à la contribution et à l'impact des Indochinois dans l'école reste ambiguë et même contradictoire. Les deux groupes affirment simultanément que les Indochinois ont une contribution importante, tout en ne changeant rien à l'école. Si nous retenons la seconde position, cela devient consistant avec les résultats de l'Inventaire des Orientations Normatives (Beauchesne 1982) qui démontrait que les Indochinois ne percevaient pas avoir un impact important sur l'environnement. Nous avons même pu noter un désir de s'assimiler l'influence des Indochinois sur l'environnement, et ce de la part des deux ethnies, en affirmant qu'il est nuisible que les Indochinois se tiennent ensemble.

En somme, les résultats indiquent que les Québécois ne perçoivent pas l'interdépendance entre eux et les Indochinois puisqu'ils n'ont pas tendance à reconnaître leur apport dans l'école. Quant aux Indochinois, ils semblent exprimer qu'ils dépendent des Québécois et ne reconnaissent pas leur propre influence dans le milieu.

L'objectif de compréhension

Nous avons aussi utilisé quatre questions pour mesurer l'objectif de compréhension. A la question 37, les élèves d'origine indochinoise (76%) sont en accord en plus grande proportion que ceux d'origine québécoise (46,7%) pour dire que les étudiants venant d'ailleurs devraient se conformer à la façon de penser des étudiants de l'école. Les deux tiers des Indochinois (69,2%) affirment aussi que les jeunes des deux ethnies pensent de la même façon, à la question 38. Seulement le tiers des Québécois partagent cette opinion.

Plus loin, à la question 39, une proportion presque égale de Québécois (79,5%) et d'Indochinois (84,6%) prétendent qu'il n'y a pas de différence entre la possibilité de comprendre quelqu'un d'une autre ethnie et quelqu'un de sa propre ethnie. Enfin, pendant que 61,6% des Indochinois pensent que les Québécois sont tellement différents qu'il ne sert à rien d'essayer de les comprendre, seulement 15,3% des Québécois partagent cette perception (question 40). L'analyse statistique fait ressortir une différence significative (x^2: 13,9 , P : 0,001) entre la position des deux groupes ethniques.

Dans l'ensemble, la position des élèves québécois semble plus consistante que celle des Indochinois. En effet, pendant que les résultats de ceux-ci semblent même contradictoires, ceux des Québécois indiquent une

tendance à l'ouverture face à la compréhension de l'autre ethnie. Toutefois, il faut rappeler qu'à l'objectif d'interdépendance, ils n'avaient pas démontré beaucoup de sensibilité à la contribution et à l'influence des Indochinois. Leur attitude démontre davantage une ouverture à la compréhension qu'à l'acceptation, selon ces résultats. Au contraire, les Indochinois semblent rechercher une identification complète aux Québécois malgré une difficulté importante à les comprendre. Cette réaction largement exprimée dans la documentation scientifique (Beauchesne 1982, Akoodie 1981, Brower 1980, Kehoe 1981) nous est suggérée ici par les résultats obtenus à l'objectif d'interdépendance et par la difficulté pour les Indochinois de saisir des différences interethniques au plan de la façon de penser. En fait, quand un individu est incapable de se distancier ou de se différencier d'une autre personne, il y a de fortes chances qu'il s'identifie à elle.

- L'objectif d'interaction

Cet objectif est mesuré grâce à trois questions principales et à deux autres séries de sept questions. L'élève répond à l'une ou l'autre de ces séries selon le choix effectué à la troisième question principale.

A la question 35, les trois quarts des élèves des deux ethnies pensent que les Indochinois devraient s'adapter sans déranger ainsi que ce soit. Pourtant, selon les résultats de la question 36, très peu de Québécois souffrent de la présence d'Indochinois (6,6%). A cette même question, plus d'Indochinois (38,5%) affirment que les Québécois leur causent des problèmes. Cette différence d'opinion a été trouvée statistiquement significative (x^2 13,8 , P < 0,001). Etant donné l'importance très restreinte de la similarité, il est très compréhensible que la majorité ne se sente pas menacée par celle-ci. La réponse des Québécois à cette question est conforme aux résultats de la question 32 et appuie l'interprétation que nous avons dégagée des résultats du TRIE au sujet des facteurs influençant la distance sociale entre deux ethnies.

Les réponses à la question 41 démontrent qu'une très faible proportion de Québécois cherche à établir des contacts avec les Indochinois (37,8%). Au contraire, tous les Indochinois veulent interagir avec les Québécois. Nous avons observé une différence statistiquement significative pour cet item (x^2 12,5 , P < 0,001). Les principales raisons amenant les Québécois à rechercher des relations avec les Indochinois sont: parce qu'ils sont du monde comme les autres (90% de ceux qui ont répondu "oui" à la question 41, N: 18), parce qu'ils sont tranquilles (94,7% de ceux qui ont répondu "oui"), parce qu'ils ont fait des choses ensemble et qu'ils ont gardé de bonnes relations (50%). Quant aux Indochinois, les principales raisons sont les suivantes: parce qu'ils travaillent ensemble en équipe à l'école (100%), parce qu'ils sont du monde comme les autres (100%), parce qu'ils font du sport ensemble (75%), parce qu'ils ont fait des choses ensemble et qu'ils ont gardé de bonnes relations (66,7%), parce qu'ils sont ses seuls amis (50%).

Maintenant, si nous explorons les principales raisons pour lesquelles les Québécois ne recherchent pas de contact, nous pouvons identifier les suivantes: parce qu'ils ont déjà un groupe d'amis (88,9% de ceux qui ont répondu "non" à la question 41, N: 27), parce qu'ils ne travaillent pas en équipe avec eux (81,5%), parce qu'ils n'ont pas l'occasion de se rendre à l'école ensemble (66,7%), parce qu'ils sont trop différents (48,1%).

Pour l'ensemble de cet objectif, voyons les éléments qui retiennent le plus notre attention. D'abord, les élèves des deux groupes ethniques s'accordent pour dire que les Indochinois devraient s'adapter sans déranger l'école. Comme les deux groupes partagent la même opinion sur cette question, il est compréhensible que les Québécois n'aient pas à se plaindre de problèmes causés par les Indochinois. Cela confirme encore davantage l'hypothèse selon laquelle les Indochinois cherchent à s'identifier aux Québécois le plus possible.

Enfin, tel que nous l'avions déjà souligné dans nos recherches précédentes (Boivin 1983, Imoges et al. 1985), les Québécois ne recherchent pas, pour la plupart, de contact avec les Indochinois. Les raisons qu'ils donnent sont d'ordre très concret, comme nous avons pu le constater. Quant aux Indochinois, ils cherchent tous à établir des contacts, et cela est très consistant avec tout ce que nous avons dit jusqu'à présent sur leur désir de s'intégrer, et même de s'assimiler, le plus rapidement possible. Les raisons qu'ils donnent sont très variées et concernent tous les secteurs d'activité.

4.5.2 L'instrument de mesure

Est-ce que les questions créées dans le cadre de cet instrument opérationnalise adéquatement les trois objectifs intermédiaires et nous permettraient de vérifier si ces objectifs ont été atteints? Alors qu'il est peut-être possible de répondre à la première question, il est impossible de répondre à la seconde parce que le post-test n'a jamais été administré, pour les raisons que l'on connaît.

En fonction des définitions que nous avons données des objectifs intermédiaires, ces questions nous permettent certainement de situer les élèves par rapport à ceux-ci. En effet, nous pouvons affirmer, selon nos résultats, que si les Québécois, ni les Indochinois ne perçoivent qu'ils sont interdépendants, qu'ils s'influencent les uns les autres. Nous avons pu déceler aussi que la compréhension de l'autre ethnie, au sens d'une prise de conscience de la différence de l'autre n'était pas présente au début du programme surtout de la part des Indochinois. Enfin il est possible de se prononcer sur le désir évident des Indochinois d'établir des liens ou des contacts envers les Québécois. Nous savons aussi que cette attitude n'est pas du tout réciproque de la part de ceux-ci. Il semble donc que le niveau d'opérationnalisation des objectifs intermédiaires est suffisant pour pouvoir décrire l'attitude des élèves au début du programme. Dans une comparaison des résultats du pré et du post-test par rapport à cet instrument, il serait probable que nous puissions tirer des conclusions sur l'atteinte ou non des objectifs.

Toutefois, l'instrument pourrait être amélioré en précisant davantage chacun des concepts utilisés comme objectifs intermédiaires. En effet, comme certaines questions incluent souvent deux objectifs, l'analyse est rendue plus difficile. Par exemple, la question 36 touche à la fois les objectifs d'interaction ou d'interdépendance. De plus, le sens de certains énoncés est ambigu ou porte à plusieurs interprétations, comme par exemple les questions 31 et 39.

4.6 Résultats de l'Inventaire des Orientations Normatives

Nous présenterons les résultats de cet instrument en utilisant le modèle structural conçu au moment de sa conception, c'est-à-dire en respectant les quatre catégories suivantes: les orientations normatives face à l'individu lui-même, face à la famille, face à l'école et face à la société. Rappelons que chacun des sujets devait se prononcer face à lui-même et aussi face aux élèves de l'autre ethnie. En fait, il devait donner son orientation normative personnelle et sa perception de l'orientation normative des membres de l'autre groupe ethnique. De plus, nous ferons constamment référence aux résultats de l'I.O.N. obtenus dans notre première expérimentation (Beaucheme 1982), de façon à éprouver la validité de l'instrument. Pour éviter toute confusion entre les deux versions de l'I.O.N., quand nous mentionnerons "I.O.N.", cela fera référence aux résultats de la version originale. Quand ce sera nécessaire, nous appellerons la version modifiée "I.O.N. abrégé". A la fin de cette présentation, l'ensemble de ces résultats est illustré dans le Tableau VI.

4.6.1 Les résultats

- aux questions concernant l'individu lui-même

A la question 12, près de la moitié des élèves des deux ethnies affirment qu'ils veulent faire "aussi bien" ou "un peu mieux" que la moyenne dans ce qu'ils entreprennent. Pendant que la perception des Québécois vis-à-vis des Indochinois correspond assez justement à la perception que ceux-ci ont d'eux-mêmes, les Indochinois ont sous-estimé la perception des Québécois face à eux-mêmes. Les résultats de chacune des ethnies sont consistants avec ceux de la première représentation de l'I.O.N..

Au sujet de la question 13, les élèves d'origine indochinois sont d'accord à 76,9% avec le fait qu'il est imprudent de faire de nouvelles expériences. Cette proportion est plus élevée que celle obtenue pour l'I.O.N.. Les Québécois ont évalué avec une certaine précision les Indochinois à ce sujet. Quant aux Québécois, seulement 22,1% sont d'accord avec l'énoncé de la question. Nous observons donc une différence importante entre les deux ethnies (ETA: 0,32). Ce résultat est consistant avec celui de l'I.O.N.. Les Indochinois ont nettement sur-estimé la proportion d'accord de ces derniers (84,6%). Peut-être ont-ils davantage réflété leur propre position que celle des Québécois.

Pour les deux items de cette dimension, les résultats des Québécois sont plus consistants avec ceux de l'an dernier et indiquent une meilleure perception des orientations normatives de l'autre ethnie que ceux des Indochinois.

aux questions concernant la famille

Aux questions 10 et 11, nous avons interrogé les élèves sur les buts les plus importants qu'un homme et qu'une femme peuvent se fixer. Les Québécois répondent, presque à l'unanimité au sujet de l'homme et à 57,8% au sujet de la femme, que le principal but serait "d'avoir des qualifications pour travailler et ainsi assurer sa sécurité et son indépendance." Quant aux Indochinois, une proportion de 69,7% se prononcent de façon semblable au sujet de l'homme et presque les deux tiers se répartissent également pour associer la femme au rôle familial et à la participation sociale. Les perceptions inter-ethniques des deux groupes semblent très inadéquates à ce sujet. Les résultats concernant les buts de la femme que nous avons recueillis s'accordent globalement avec ceux de l'I.Q.S.. Notons que la question sur les buts de l'homme n'apparaissent pas dans l'I.Q.S..

Tout comme les résultats de l'IQS, les élèves québécois et indochinois désirent tous avoir éventuellement autour de deux enfants. Pendant que les Indochinois avaient bien perçu l'aspiration des Québécois, ceux-ci avaient surestimé celle des Indochinois. Cela reflète bien le préjugé selon lequel les familles indochinoises sont très nombreuses.

Si nous étudions les résultats décrivant le modèle familial, nous constatons que dans les deux ethnies, à la question 17, les décisions sont partagées par le père et la mère. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de l'IQS, mais dans des proportions moins élevées. La perception des Indochinois à l'égard de l'autre ethnie est nettement plus précise que celle des Québécois. Par exemple, les Québécois estimaient que des décisions étaient surtout prises par le père, dans la famille indochinoise. Encore une fois, cela correspond aux préjugés que les Occidentaux ont face à la famille asiatique.

A la question 18, nous observons une différence substantielle entre les élèves des deux ethnies. Alors que 86,7% des Québécois acceptent l'union de fait, seulement 15,4% des Indochinois partagent cette opinion (Eta: 0,63). Comme pour les résultats de l'IQS, c'est l'item présentant l'écart le plus grand entre les deux ethnies. La perception à l'égard de l'autre ethnie des Indochinois était beaucoup plus juste que celle des Québécois, comme nous pouvons le constater dans le tableau synthèse, à la fin de cette section.

Comme nous l'avions constaté dans les résultats de l'IOR, il semble y avoir beaucoup plus de règlements dans la famille indochinoise que dans la famille québécoise. Aux questions 20 et 21, nous avons observé des différences statistiquement significatives (x^2= 15,2 , P = 0,00 ; x^2= 18,2 , P = 0,00). Pour l'ensemble des items, la perception des québécois à l'égard de l'autre ethnie est beaucoup plus juste que celle des indochinois, qui semblaient davantage projeter leur propre vision.

Si nous effectuons une synthèse des résultats de cette dimension, il est intéressant de constater que les élèves des deux ethnies n'accordent pas un rôle identique à l'homme et à la femme. Cela est encore plus évident chez les indochinois qui associent la femme à un rôle davantage familial et social. Quant à l'homme, les deux groupes le perçoivent dans un rôle d'autonomie professionnelle. Les indochinois et les québécois veulent tous les deux autour de deux enfants et affirment que les décisions concernant la famille sont prises autant par la mère que par le père. Par ailleurs, la famille indochinoise comporte plus de règlements à l'égard des enfants. La plus grande différence entre les deux ethnies est apparue au sujet de l'union de fait entre un homme et une femme. Alors que les Québécois l'acceptent volontiers, les indochinois lui imposent un refus catégorique.

- aux questions concernant l'école

Les élèves d'origine québécoise et indochinoise ont les mêmes aspirations d'étude, soit autour de quatre années (q.4). Notons que la perception interethnique a été très adéquate. Toutefois, les résultats des indochinois se sont révélés inconsistants avec ceux de l'IOR.

Les indochinois se sont montrés beaucoup plus satisfaits au plan des relations avec les professeurs que les québécois (I: 80% ; Q: 68,8%) à la question 25. La différence peut être qualifiée de très substantielle (Eta: 0,39). La perception à l'égard de l'autre groupe ethnique a été plus adéquate de la part des québécois que des indochinois. Les résultats des québécois sont plus consistants avec ceux de l'IOR que ceux des indochinois.

A l'item suivant, la question 6, nous observons que 86,7% des québécois, comparativement à 46,2% des indochinois sont satisfaits de la possibilité de contact avec les étudiants. La différence entre les deux ethnies est importante (Eta: 0,55). Les résultats reflètent aussi ceux de l'IOR. La perception interethnique, sans être parfaitement adéquate a fait ressortir la tendance des deux groupes.

Les indochinois, à la question 7, expriment leur satisfaction au sujet de leurs relations avec les autorités à plus de 92,3% contre 55,5% des québécois. Cela constitue aussi une différence sensible entre les deux ethnies (Eta: 0,37).

À la question 8, plus de 80% des élèves des deux ethnies affirment que les étudiants sont intéressés à apprendre. Cela correspond bien aux résultats de l'ION. De plus, nous avons observé une bonne perception interethnique, surtout de la part des Québécois.

Lorsque nous essayons de mesurer l'utilité des personnes-ressources de l'école pour les élèves, nous constatons que seuls les étudiants indochinois les consultent dans une certaine mesure (30,3%). De plus, la même proportion d'Indochinois se réfère à la famille. Quant aux Québécois, ils font surtout appel aux amis (48,9%) et à la famille (37,8%). Globalement, cela correspond aux résultats de l'ION. Toutefois, les perceptions interethniques se sont avérées inadéquates de part et d'autre. Il faut souligner que les Québécois pensaient que plus de la moitié des Indochinois consultaient la famille d'abord (57,8%). Cela fait encore apparaître les préjugés des Québécois au sujet de l'importance de la famille pour les Indochinois.

Enfin, les trois quarts des élèves des deux ethnies expriment leur accord avec le fait que "l'école devrait nous apprendre à penser par nous-mêmes et à remettre en question les idées des parents et des professeurs" (Q.15). L'ION avait révélé à peu près les mêmes résultats. Au plan de la perception interethnique, les Québécois ont encore exprimé une évaluation plus adéquate des orientations de l'autre ethnique que les Indochinois.

Pour l'ensemble de cette dimension, nous voudrions souligner quelques éléments à titre de synthèse. Les deux groupes ont une aspiration d'étude de quatre années. Les Indochinois ont exprimé plus de satisfaction au plan de leur relations avec les professeurs et les autorités que les Québécois. Par contre, ceux-ci sont plus heureux que les premiers de leurs possibilités de contact avec les élèves. Les Indochinois utilisent davantage les personnes ressources de l'école à titre de consultant pour leurs projets personnels. Les Québécois consultent davantage les amis et la famille. Les membres des deux ethnies affirment dans la même proportion que les élèves ont vraiment un désir d'apprendre et que l'école devrait les inciter à devenir plus autoritaires.

Comme dernier commentaire, nous aimerions mentionner que les Québécois ont semblé avoir une perception interethnique plus juste que celle des Indochinois.

- aux questions par rapport à la société

À la question 16, une plus grande proportion de Québécois que d'Indochinois veulent changer la société (Q: 42,2%, I: 23,1%), pendant qu'une proportion presque égale d'élève des deux ethnies veulent travailler à conserver la société telle qu'elle est. La première partie de ces résultats correspond à ceux de l'ION. La perception des Québécois à l'égard des Indochinois nous paraît assez juste alors que celle des Indochinois semble moins précise.

Tableau 11

Résultats du I.D.N., comparaison entre les résultats des deux années

	Résultats de l'I.D.N. N: Q: 67 I: 67	Résultats de l'IDN abrégé N: Q: 45 I: 33	Résultats de la perception de l'autre échelle	
Q1: Moyenne du nombre d'années d'étude	Q: 5,8% I: 5,3%	Q: 4,1% I: 4,3%	Q: 5,8% I: 5,9%	Aspiration du nombre d'années d'étude
Q5: Tout à fait d'accord et d'accord	Q: 65,7% I: 68,7%	Q: 68,8% I: 80%	Q: 92,3% I: 86,6%	Satisfaction par rapport aux relations avec les professeurs
Q6: Tout à fait d'accord et d'accord	Q: 72,1% I: 49,2%	Q: 86,7% I: 46,3%	Q: 92,3% I: 57,7%	Satisfaction par rapport à la possibilité de contacts avec les étudiants
Q7: Tout à fait d'accord et d'accord	Q: 58,2% I: 54,5%	Q: 55,5% I: 92,3%	Q: 84,6% I: 68,9%	Satisfaction par rapport aux relations avec les autorités
Q8: Tout à fait d'accord et d'accord	Q: 26,9% I: 23,9%	Q: 37,8% I: 23,1%	Q: 30,8% I: 37,8%	Perception de la motivation à apprendre
Q9: Amis famille adultes famille adultes		Q: 18,9% 57,8% I: 30,8% 90,5%	Q: 23% 30,8% I: 57,8% 11,1%	Personnes-ressources au sujet de la discussion de projets
Q10: Autonomie Rôle familial Participation sociale	Q: 70% I: 46,3% 25,9%	Q: 57,8% I: 30,9% 30,8%	Q: 23,1% I: 55,6% 6,7%	Orientations par rapport aux buts de la femme
Q11: Autonomie		Q: 91,1% I: 60,2%	Q: 53,8% I: 72,7%	Orientations par rapport aux buts de l'homme
Q12: Aussi bien et un peu mieux	Q: 55,3% I: 46,1%	Q: 48,9% I: 56,2%	Q: 61,5% I: 69%	Orientations face à la compétition
Q13: Tout à fait d'accord et d'accord	Q: 18,3% I: 59,1%	Q: 22,3% I: 76,9%	Q: 84,6% I: 55,1%	Orientations face à de nouvelles expériences
Q14: Moyenne nombre d'enfants	Q: 2,2% I: 2,4%	Q: 2,2% I: 2,5%	Q: 2,6% I: 3,5%	Aspirations face au nombre d'enfants
Q15: Très favorable et favorable	Q: 75,4% I: 84,6%	Q: 75,6% I: 76,9%	Q: 92,3% I: 89,8%	Orientations face à l'éducation à l'école
Q16: Conserver	Q: 30% I: 52,3%	Q: 35,6% I: 48,5%	Q: 58,5% I: 35,3%	Orientations face aux changements de la société
Indifférent	Q: 29,2% I: 20%	Q: 20% I: 15,4%	Q: 7,7% I: 33,3%	
Changer	Q: 50,8% I: 25,1%	Q: 42,2% I: 25,1%	Q: 53,8% I: 33,3%	

	Résultat de 10 S: Q: 67 I: 67	Résultats de 100 abrégé S: Q: 45 I: 13	Résultats de la perception de l'autre Ouis	
Q17; Père	Q: 16,7% I: 31,8%	Q: 28,9% I: 57,8%	Q: 15,4% I: 62,2%	Modèle de prise de décision dans la famille
Père et mère	Q: 74,1% I: 52,5%	Q: 40% I: 46,2%	Q: 53,8% I: 33,3%	
Mère	Q: 9,4% I: 14,8%	Q: 13,3% I: 7,7%	Q: 0% I: 2,2%	
Q18; Tout à fait d'accord et d'accord	Q: 95,9% I: 84,3%	Q: 86,7% I: 15,4%	Q: 76,9% I: 51,1%	Orientations face à l'union de fait
Q19: Oui	Q: 58,1% I: 54%	Q: 55,6% I: 69,2%	Q: 38,5% I: 71,1%	Existence de règlements au sujet de l'heure de rentrée le soir
Q20: Oui	Q: 9,7% I: 38,3%	Q: 4,4% I: 53,8%	Q: 76,9% I: 57,8%	Règlements au sujet du temps passé devant la télévision
Q21: Oui	Q: 27,4% I: 57,1%	Q: 22,2% I: 92,3%	Q: 91,7% I: 64,4%	Règlements au sujet du temps consacré aux travaux scolaires
Q22: Oui	Q: 27,4% I: 33,3%	Q: 22,2% I: 53,8%	Q: 53,8% I: 51,1%	Règlements au sujet de la fréquentation entre garçons et filles
Q25: Oui	Q: 27,4% I: 66,7%	Q: 33,3% I: 69,2%	Q: 69,2% I: 75,5%	Règlement au sujet du souper familial

L'instrument de mesure

Cet instrument devait nous permettre de connaître l'opinion des élèves sur plusieurs thèmes du programme, de façon à orienter l'intervention avec plus de précision. Suite à ces résultats, nous pouvons affirmer qu'il a bien rempli sa fonction puisqu'il nous a permis de déceler plusieurs différences et plusieurs similitudes entre les groupes qui auraient pu être efficacement utilisées dans le programme. De plus, et c'est là une utilisation intéressante de l'instrument, nous avons pu élucider les perceptions interethniques que les élèves entretenaient réciproquement. Enfin, l'ensemble des résultats a été d'une consistance remarquable avec ceux recueillis lors de notre première expérimentation. Malheureusement, les aléas du programme ne nous ont pas permis d'utiliser les informations recueillies grâce à cet instrument, et par conséquent d'en confronter la validité.

- limites de l'instrument

Peut-être aurait-il été intéressant d'introduire plus de questions dans les catégories concernant l'individu et la société. Celles-ci sont nettement sous-représentées dans la structure de l'instrument. Le débat libre pourrait éventuellement être compensé par les résultats au Sous-Groupe dont un des buts est de décrire la dynamique des interactions entre les personnes. Toutefois, il faut mentionner que les dimensions (individu et société) faisaient moins l'objet d'activités ou d'un contenu spécifique du programme.

5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Si dans le chapitre 4, notre analyse s'est limitée à chacun des instruments de mesure pris séparément, nous nous attarderons maintenant à comparer les résultats d'une mesure à l'autre. Quoi que difficile à effectuer, ce type de comparaison est ici possible étant donné que l'analyse porte toujours sur les mêmes sujets et sur le même programme.

De plus, afin de ne pas allonger inutilement ce rapport nous limiterons notre comparaison à quelques grandes questions particulièrement significatives pour cette recherche: le modèle théorique, le programme et la mesure.

En effet, il nous semble nécessaire qu'à la fin d'une recherche appliquée de nous interroger sur les questions suivantes:

- Le modèle théorique élaboré et utilisé pour le programme et l'expérimentation a-t-il été adéquat?
- Le programme lui-même a-t-il répondu à des besoins du milieu et a-t-il atteint ses objectifs?
- La mesure retenue a-t-elle permis de vérifier la pertinence du modèle théorique et du programme? A-t-elle pu enregistrer les effets de ce programme? Enfin, a-t-elle été sensible aux différences propres à chacun des sous-groupes ethniques?

Comme toutes ces questions sont étroitement reliées nous les traiterons de façon globale. De plus, comme le développement, l'implantation et la mesure du programme dépendent en grande partie du modèle théorique fondamental élaboré au tout début de notre démarche de recherche en 1981, nous commenterons certains résultats à partir de celui-ci. L'ordre dans lequel nous présenterons l'interprétation générale des résultats tiendra compte de la chronologie du développement du programme. D'abord, nous exposerons les résultats se rapportant au modèle théorique fondamental auquel nous avons fait allusion plus haut. En deuxième lieu, nous commenterons les résultats évoquant le modèle théorique du programme présenté au chapitre 2. Enfin, nous traiterons directement de la batterie de mesure de ce programme.

5.1 Le modèle théorique interactionniste

Dans le quatrième chapitre de la première partie de notre rapport annuel 1981 et 1982 (Limoges et al., 1983), nous avions présenté un résumé du modèle interactionniste hiérarchique que nous avions développé pour guider notre première recherche exploratoire. Ce modèle avait alors été illustré en un schème s'articulant sur deux axes. La coordonnée représentait les différents niveaux de besoins de tout individu (physiques, psychologiques et sociaux) alors que l'abscisse désignait trois analogies d'interaction (le calque, la machine et l'organisme). Ces deux axes tentaient d'exprimer une certaine hiérarchie dans l'apparition des phénomènes qu'ils décrivaient. De façon à mieux situer le lecteur, nous l'avons reproduit au tableau VII.

Tableau VII

Intégration socio-sociale des immigrants

Phases	Le calcul	mécanique	organique
Définition	Survie	Fonctionnel	Interactif
Analogies	Rapaillage	Bras mécanique	Organe du corps
Physique (Biologique) Extra personnel	I- Prendre les apparences du pays d'accueil E- Intégration territoriale Ex: formation de ghettos	I- Autosuffisance économique connaissance et utilisation des mécanismes institutionnels E- Au dessus du seuil de pauvreté - La société n'offre pas de soutien économique direct.	I- Est capable d'égaliser les normes moyennes de salaire E- Etre en emploi et efficace Devient productif, ajoute au PNB
Psychologique (Infra personnel)	I- Evite la maladie mentale E- Pas de services particuliers offerts à cette clientèle	I- La nouvelle situation lui apporte des frustrations mais aussi des gratifications E- La société tolère sa présence comme étranger	I- Sent qu'il s'épanouit au contact de la nouvelle société E- La société le considère comme individu sans distinction de sa race, sans discrimination aucune
Social Interpersonnel	I- Subit les valeurs de la société nouvelle (soumission aux modèles sociaux) E- Tolère la présence physique des immigrants mais il existe quand même de la discrimination	I- S'accommode de la structure sociale - Capable d'échanger sur une base superficielle - Quelques amis d'intérêts communs E- Organise des activités qui font ressortir les différences culturelles - Ghettoisation des immigrants - Paternalisme	I- Il est un individu parmi tant d'autres, ne s'identifie pas constamment à son groupe d'origine E- La société le considère comme un de ses membres - Elle porte un intérêt à ses caractéristiques personnelles incluant celles d'origine ethnique

Légende: I : Individu
E : Environnement

Même si ce modèle était à l'état provisoire et relativement rudimentaire, les premières études du CRIE ont révélé qu'il pouvait jouer le rôle d'un guide adéquat pour la constitution d'une batterie de mesure et l'interprétation des résultats recueillis jusqu'à date (voir la seconde partie du rapport annuel de 1981 et 1982 qui devrait paraître sous peu). De plus, et c'est le propos de cette partie, il nous a aidé à développer le modèle théorique du programme et de la batterie de mesure pour évaluer celui-ci.

Un des apports de ce modèle, en ce qui concerne les résultats de la mesure du programme, a été de "dé-ethniciser" certains problèmes et conflits en nous aidant à les redéfinir en terme d'une problématique propre à l'adolescence en général, quelque soit son origine ethnique (axe vertical du modèle). Ainsi, la lecture de la partie "déroulement du programme" (A.I) nous permet de constater que plusieurs tensions survenues dans le groupe expérimental sont typiques de celles vécues par tout adolescent: gêne, incapacité de s'exprimer, entêtement, confrontations avec l'autorité, consensus superficiel, etc.

En revanche, il est possible de faire émerger les vrais problèmes inter-ethniques (axe horizontal). Par exemple, étant donné que l'ensemble des élèves indochinois semblent vouloir s'assimiler à la culture dominante, d'après nos résultats (IOS abrégé, TRIC), les Québécois se trouvent justifiés de ne pas modifier leur position. D'une part, ils ne veulent pas "décevoir" le groupe minoritaire et d'autre part ils ne voient pas pourquoi ils feraient des efforts pour changer leur attitude puisqu'ils se trouvent, selon toutes apparences, là où on veut qu'ils soient (groupe minoritaire, école curriculum non-dit, etc.).

Par ailleurs, contrairement à une certaine littérature suggérant de ne pas aborder les problèmes inter-ethniques trop directement par crainte de les aggraver ou de briser les relations déjà existantes, nous avons constaté le contraire, si nous nous fions aux commentaires consignés dans les cahiers de bord des animateurs. En effet, lorsque les problèmes étaient abordés directement (expériences antérieures, surnom, etc.), les participants du groupe expérimental se sont rapprochés et se sont témoignés plus de chaleur et de compréhension.

Ce modèle nous a aussi permis d'éliminer les objectifs formels et non-dits contradictoires. Par exemple, il nous a empêché de tomber dans l'impasse des approches historico-descriptives et des contenus trop folkloriques.

Enfin, ce modèle nous a conduit à centrer nos efforts sur l'aspect inter-ethnique comme tel, en considérant par exemple, les ressemblances et les différences entre les groupes ethniques plutôt que sur la dynamique d'un groupe en particulier, comme les Indochinois. De plus, il nous a aidé à formuler des interrogations comme celle-ci: Comment se fait-il que la dynamique du groupe inter-ethnique est si lente à démarrer? En d'autres termes, comment se fait-il que le groupe des Indochinois, qui semblaient fonctionner au niveau du "calque", ne semblent pas intéressés à changer leur "pattern" de relation? Selon la théorie des besoins qui sous-tend notre modèle théorique, nous étions enclin à penser qu'un groupe se situant dans la première catégorie, ressentirait de

l'inconfort et de l'insatisfaction au point de vouloir en sortir et développer un autre mode de relation avec son environnement. Dans ce cas-ci, peut-être que l'environnement fait tellement d'interférence qu'il ne lui permet pas un tel changement, même dans la perception des Indochinois.

En ce qui concerne ce modèle, nous tenons à souligner qu'il n'est pas encore assez raffiné pour nous permettre une catégorisation des comportements spécifiques de chacune des ethnies sans porter un jugement de valeur ou un procès d'intention. En revanche, ce modèle, fonctionnant à partir d'analogie, décrit avec une bonne précision les relations d'un groupe avec un autre, d'un groupe par rapport au tout, etc., (voir Limoges et al. 1983). Jusqu'à présent, cela justifie amplement son utilisation et nous incite à pousser davantage son opérationnalisation.

5.2 Le programme

Plusieurs instruments de la mesure tels que l'IOR abrégé, le TRIE et les cahiers de bord des animateurs nous ont permis de recueillir des résultats qui démontraient largement la nécessité et la pertinence d'un programme d'intervention. Certaines tensions majeures révélées par ces instruments nous ont fait prendre conscience que des besoins aussi fondamentaux que le désir d'aimer et d'être aimé n'étaient pas satisfaits dans les rapports inter-ethniques. Par exemple, d'après les résultats du TRIE, pendant que la totalité des Indochinois étaient prêts à inviter les Québécois à une fête ou à devenir leurs amis, seulement 60% des Québécois expriment le même désir.

Il est donc permis, à la lumière des études de Maslow (1970), de parler de tensions majeures dans une telle situation. La même constatation pourrait être faite quand des besoins de relation affective ou physique (au sens de contact) inter-ethnique ne sont satisfaits que par des relations d'ordre cognitif, comme nous pouvons le constater à partir des données du tableau IV. Ce modèle de réponse typique que nous avons observée entre les indochinois et les Québécois devrait préoccuper tout intervenant scolaire soucieux d'établir des relations harmonieuses entre les élèves. En effet, quand de tels besoins ne sont pas satisfaits, les conflits inter-personnels apparaissent inévitablement. Ces quelques commentaires confirment autant l'à-propos de ces instruments de mesure qui nous permettent de mettre à jour certaines différences importantes entre les groupes.

Concentrons-nous maintenant sur le programme et examinons en particulier chacun de ses objectifs spécifiques: interdépendance, compréhension et interaction. Une façon de déterminer leur pertinence a consisté à vérifier si le pré-test avait détecté des différences ou mis en lumière certains problèmes par rapport à ceux-ci.

En ce qui concerne le premier objectif, l'interdépendance, le TRIE, la description du déroulement du programme et les cahiers de bord des animateurs ont de toute évidence indiqué que les deux groupes ethniques ont besoin l'un de l'autre pour mieux se développer dans ce milieu. Plusieurs exemples dans

les résultats concordent pour démontrer que les Indochinois veulent établir des relations solides avec les Québécois, les représentants du groupe majoritaire ici. Par exemple, ce sont eux qu'ils veulent pour amis, ils sont prêts à les inviter à leurs fêtes, et plus encore, ils sont prêts à s'impliquer à un niveau affectif et amoureux avec eux (TRIE). Toutefois, malgré ce désir de donner beaucoup d'eux-mêmes, il ne semble pas s'établir de réciprocité de la part des Québécois. En effet, le nombre de Québécois exprimant une attitude semblable reste beaucoup plus inférieure et cela de façon constante.

Au fil des données, nous avons aussi observé que les Indochinois adoptaient des attitudes démontrant un grand désir d'assimilation. Par exemple, ils affirment qu'ils ne devraient pas se tenir en groupe ou qu'ils n'apportent aucune contribution à l'école. Plus tôt, à la section 4.5.1, nous mentionnions aussi que le groupe minoritaire semblait rechercher une identification complète au groupe majoritaire. D'ailleurs,cette constatation confirmait ce que d'autres recherches avaient déjà révélé (Brower, 1981; Akoodie, 1981 et Kehoe, 1981).

Cette réaction des Indochinois comme groupe minoritaire les amène à affirmer qu'ils sont satisfaits de l'école (plus des 3/4 aux questions 25 et 35 de l'IQN abrégé) malgré le fait que celle-ci n'est pas adaptée à leurs besoins (langue, mode de vie, etc.) et que les élèves québécois leur causent des problèmes (38% des Indochinois font cette constatation).

Même si la nécessité d'interaction des Québécois avec les Indochinois n'est pas aussi évidente, il n'en demeure pas moins qu'ils en ont quand même besoin. D'abord, comme partenaire d'un même environnement, ils doivent établir des relations avec les Indochinois s'ils veulent tirer le maximum de leur milieu scolaire. Ensuite, il semble, que grâce à ceux-ci, ils pourraient apprendre à interagir plus directement et avec plus d'affectivité. Ils enrichiraient ainsi leur répertoire attitudinal et comportemental (Dupont, 1979).

En somme, nos différents résultats démontrent assez clairement la pertinence et la nécessité d'inclure dans un tel programme l'objectif spécifique de l'interdépendance. Cela est vrai pour les deux groupes à tous les niveaux de l'apprentissage: compréhension, prise de conscience, aspects affectif, cognitif et comportemental.

Les observations effectuées au sujet de l'objectif de compréhension nous ont permis de constater que les deux ethnies avaient une vision juste de l'autre ethnie à certains égards, mais aussi inexacte ou très imprécise à de nombreux autres. Cette ambivalence s'est manifestée grâce à l'utilisation de plusieurs instruments de mesure.

En effet, pendant que la section du questionnaire portant sur l'objectif de compréhension révélait que les Québécois étaient plus ouverts à l'autre ethnie que les Indochinois (voir 4.5.1), la partie sur le déroulement du programme (voir 4.1) nous indiquait que dans les faits les deux ethnies ne

semblaient pas se comprendre véritablement. Les animateurs ont dû utiliser tout leur savoir-faire professionnel pour amener les élèves à interagir. Si les Québécois avaient été effectivement ouverts, ils auraient compris la difficulté à communiquer des Indochinois et auraient essayé "de faire un bout de chemin vers eux". Au contraire, seulement 6.6% des Québécois sont"dérangés" par la présence des Indochinois (question 36) et moins du tiers cherchent à établir des contacts avec eux (question 41). D'autres exemples comme la surprise des Québécois relevée par les cahiers des animateurs face aux réactions des Indochinois pendant l'épisode des surnoms ("chinetoque", voir 4.3.1) et leurs réponses à l'IOR abrégé révélant leur incompréhension des Indochinois au sujet de la répartition des rôles et des fonctions dans le modèle familial de ceux-ci (voir les questions 10 et 11), confirmant cette évaluation.

De plus, dans l'analyse de la perception de l'autre ethnie effectuée grâce à l'IOR abrégé, les Indochinois ont démontré à plusieurs reprises qu'ils avaient une vision exacte des Québécois. Par contre, nous avons observé plus souvent que leur évaluation des orientations normatives des Québécois était inadéquate. Par exemple, ils ont surestimé le goût des Québécois pour leur implication dans de nouvelles expériences (voir la question 13) et leur satisfaction par rapport aux relations avec les professeurs (voir la question 4). Il est intéressant aussi de noter que dans plusieurs cas nous avons observé que les Indochinois semblaient projeter leurs propres orientations ou valeurs sur les Québécois, par exemple, quant aux règlements familiaux (voir les questions 20 et 21).

Les éléments ou les commentaires que nous avons évoqué jusqu'à maintenant au sujet des deux premiers objectifs spécifiques sont consistants avec ce que nous pourrions dire du troisième objectif, l'interaction entre les ethnies. En effet, l'ouverture des élèves québécois que nous avions décelé dans le questionnaire sur les objectifs ne semblait pas s'être traduit dans des gestes précis. Face à ce besoin et face à la nécessité des Indochinois d'éviter l'impasse de l'assimilation, l'objectif d'interaction trouve toute son importance. Les deux ethnies doivent interagir dans l'esprit de s'intégrer dans un milieu propice au développement de chacun. L'impact de la thématique de l'interaction est encore plus évident si nous considérons des situations dans lesquelles un changement concret implique les deux ethnies. Les deux ethnies ne pourront effectuer cette modification dans l'environnement sans la contribution de l'autre. Le meilleur exemple est sans contredit l'implantation de ce programme. Si un des groupes n'avait pas accepté de participer, les objectifs n'auraient jamais pu être atteints, même en partie.

En somme, il nous apparaît clair que les trois objectifs étaient justifiés pour l'atteinte du but général du programme, l'amélioration des relations inter-ethniques. Ce dont nous ne pouvons avoir la certitude, c'est la nécessité d'avoir à toujours introduire les trois objectifs pour favoriser de telles relations et l'ordre dans lequel ils doivent être implantés. Concernant ce dernier aspect, il faut toujours garder à l'esprit l'effet de "cumulation latente" dont nous avons parlé ailleurs (Limoges, 1979) et qui minimise l'importance accordée à l'ordre hiérarchique des objectifs spécifiques.

5.1 La mesure

Tout ce qui a été écrit jusqu'à maintenant nous autorise à conclure que la batterie de mesure était adéquate puisqu'elle nous a permis de recueillir suffisamment d'informations pour questionner et enrichir notre modèle théorique de même que notre programme. Par exemple, nous avons pû identifier des différences et des ressemblances significatives entre les sous-groupes, conclure, à la suite du pré-test, que les sujets avaient effectivement besoin d'un programme. Nous pouvons même suggérer que le programme que nous avons développé pourrait en grande partie être celui qui soit nécessaire, du moins en ce qui concerne ses grands principes et lignes de conduite. Tout porte à croire que si nous avions pû administrer un post-test, utilisant la même batterie, celui-ci aurait pû nous aider à identifier certains effets majeurs du programme. Déjà les cahiers de bord et la description du déroulement du programme confirment certains de ces effets, comme nous avons pû le constater. Nous voulons encore souligner que c'est avec regret que nous avons dû laisser de côté cette mesure. Même si le programme n'a pû être terminé, le post-test nous aurait permis de recueillir de précieuses informations.

De plus, nous avons à déplorer le fait que nous n'ayons pû traiter le TERCI-GROUPE pour des raisons budgétaires. Cette mesure, nous aurait fourni des données utiles en ce qui concerne les perceptions réciproques et indirectement les zones de tension. Heureusement, grâce à l'ION abrégé et au TRIE, nous avons pû identifier certaines de ces perceptions qui nous ont aidé à orienter le programme. Plus d'information disponible grâce au TERCI-GROUPE aurait certainement contribué à effectuer l'amorce plus rapidement et à assurer une meilleure dynamique du groupe.

En plus de ces quelques données, ce sont surtout les résultats de l'an dernier (à partir d'un ensemble de mesures similaires), les cahiers de bord et les rencontres hebdomadaires du CRIF qui nous ont guidé dans l'adaptation continuelle du programme initial. En somme, cet ensemble de mesures a donné à notre recherche, la richesse et la sensibilité de la recherche-action, sans pour autant lui soustraire la rigueur scientifique réaliste que toute recherche appliquée essaie d'atteindre.

La décision de retenir des mesures "douces" et des mesures "fermes" pour la constitution de notre batterie s'est avérée très heureuse. Par exemple, ce sont les cahiers de bord des animateurs qui nous ont permis de saisir une dimension plus affective et plus dynamique dans le programme. Cela a constitué un complément très sain aux mesures plus rigides comme l'ION, le TRIE et le questionnaire sur les objectifs spécifiques. Cette complémentarité a été d'autant plus nécessaire que le traitement du TERCI-GROUPE n'ait pû être effectué et que les journaux des élèves aient été un échec.

Le problème rencontré au sujet des journaux est attribuable au manque de précision accordée à cet instrument par le CRIF dans ses débats. L'objectif de l'utilisation de journaux n'a jamais vraiment été clairement défini, mais nous savons maintenant qu'ils auraient pû servir à mieux comprendre la contribution de chacun des élèves à la dynamique du groupe et ainsi éviter des confrontations difficiles et supplémentaires.

6 CONCLUSION

Cette année, comme les années précédentes, le collectif de recherche sur l'interaction des ethnies, a eu comme objectif de faire avancer la cause et la qualité des relations inter-ethniques. Nous avons la conviction que le programme pilote, décrit et évalué dans le présent rapport a collaboré à atteindre cet objectif un peu plus. En effet, il est nécessaire que le dialogue inter-ethnique passe du niveau des paroles à celui de l'action. Après notre tentative à un plan général, nous avons acquis la conviction que cette préoccupation doit s'incarner dans presque tous les curriculums scolaires.

Malgré les conditions très précaires (grèves, conflits d'horaire, budget restreint, etc) dans lesquelles nous avons implanté notre programme, nous avons pû observer de améliorations sensibles au sujet des relations inter-ethniques. Cela devrait encourager ceux qui nourrissent des doutes quant à la possibilité de changer quelque chose et les inciter à l'action. Cette recherche appliquée a fait ressortir jusqu'à quel point de tels programmes seront possibles et pourront être disséminés avec plus de succès s'ils sont implantés par les intervenants réguliers des différents milieux. Tant qu'ils seront introduits par des chercheurs et intervenants extra-muraux, ils ne porteront autant de fruits.

Aussi les efforts du collectif vont maintenant dans ce sens c'est-à-dire celui de sensibiliser, former et encadrer les intervenants réguliers des institutions, de favoriser l'implication directe des intervenants scolaires par rapport à cette problématique en préparant des ateliers de sensibilisation, de perfectionnement et d'encadrement face à des projets à implanter dans leur milieu scolaire.

En terminant, à partir des observations de nos deux années de recherche, voici quelques recommandations nous apparaissant comme fondamentales dans un contexte d'intervention inter-ethnique.

Recommandations au plan de la mesure

- Importance de développer une mesure qui contienne des instruments capables de saisir la dynamique évolutive de l'intervention (les individus à l'intérieur du groupe) de sorte que l'on puisse assurer un suivi au jour le jour (journal de bord, observation à l'aide d'un vidéo, etc.)
- Nécessité d'avoir des instruments de mesure complémentaires: des mesures rigoureuses et des mesures plus sensibles à la vie affective du groupe et à l'évolution de sa dynamique.
- Suggestion d'utiliser les résultats du pré-test pour alimenter le développement du programme et sa ré-évaluation en cours de route.

Recommandations au plan du programme

- Besoin d'améliorer les relations inter-ethniques.
- Besoin d'actions spéciales dans les écoles au plan de l'amélioration des relations inter-ethniques.
- Ces actions, qu'elles soient des programmes ou autres choses, devraient faire en sorte d'impliquer les deux pôles de la relation inter-ethnique, c'est-à-dire les membres de la majorité ethnoculturelle et les membres de la ou des minorité(s) ethnoculturelle(s).
- Dans de telles interventions, les activités devraient faire en sorte que différentes perspectives soient considérées: inter-personnelle, intra-personnelle et extra-personnelle. Ainsi, les aspects cognitif, affectif et interpersonnel de la personne seront abordés.
- Nécessité dans le développement d'une intervention de tenir compte à la fois de la dynamique du groupe comme telle et des différentes perspectives mentionnées précédemment.
- Nécessité que l'action vienne des intervenants du milieu, avec la possibilité de recourir à un appui extérieur au plan du perfectionnement et de l'encadrement.

ANNEXE I

Introduction:

Ces questionnaires s'adressent à 2 groupes d'étudiants représentés à la polyvalente Le Phare; les Canadiens et les Indochinois (Vietnamiens, Chinois du Vietnam, Laotiens et Cambodgiens).

Ceci ne constitue d'aucune façon un test. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Répondez à chacune des questions au meilleur de votre connaissance. Ne vous attardez pas trop à chacune des questions.

Nous vous garantissons que les informations recueillies seront traitées de façon strictement anonyme.

Merci de votre collaboration !

N.B.
S.V.P. ne pas écrire sur le questionnaire.

Fiche d'identification

1- N'écrivez rien

2- N'écrivez rien

3- N'écrivez rien

4 Quel est ton âge:

A	B	C	D	E	F	G	H	
12	13	14	15	16	17	18	19	ans.

5 De quel sexe es-tu ?

A	B
Fille	Garçon

6 Quelle est ta nationalité ?

A: canadien d'origine
B: laotien
C: cambodgien
D: vietnamien
E: chinois
F: autre

7 Quelle est la nationalité de ta mère ?

A: européenne
B: laotienne
C: cambodgienne
D: vietnamienne
E: chinoise
F: autre

8 Quelle est la nationalité de ton père ?

A: européen
B: laotien
C: cambodgien
D: vietnamien
E: chinois
F: autre

9 En quelle année scolaire es-tu actuellement ?

A: secondaire 3
B: " 4
C: " 5

10 N'écrivez rien

Commencez à répondre à la question 11.

TEMCI: QUESTIONNAIRE I

Dans ce feuillet, vous trouverez une liste de caractéristiques qui peuvent être utilisée pour décrire la manière d'agir ou de réagir d'un groupe de personnes.

Exemple: Ce groupe..... (1) réagit souvent avec violence

(2) trouve tout le monde sympathique

Prenez les items de cette liste un à un et, pour chacun, posez-vous la question suivante: "Est-ce que ce comportement, ou cette attitude pourrait être utilisé pour décrire la manière habituelle d'être ou d'agir des groupe suivants:

Partie A: En ce qui concerne les Québécois ?

Partie B: En ce qui concerne les Indochinois (Laotiens, Vietnamiens, Cambodgiens, Chinois).

Partie C: En ce qui concerne les professeurs.

Il faut considérer le groupe dans son ensemble et non des individus en particulier.

Pour répondre au test, vous utiliserez les feuilles de réponses correspondantes aux groupes ci-haut.

Une réponse "Oui" à l'item lu s'inscrira "O".

Lorsque vous aurez terminé la description d'un groupe, passez au prochain groupe. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses à ce test. Ce qui importe, c'est l'opinion personnelle que vous avez des différents groupes.

Vous pouvez maintenant répondre au questionnaire. Au haut de chacune des feuilles de réponses, vous trouverez un résumé des principales instructions nécessaires pour répondre au test.

MERCI DE VOTRE COLLABORATION !

LISTE DE COMPORTEMENTS INTERPERSONNELS

Prenez les item de la liste un à un et, pour chacun, posez-vous la question suivante: "Est-ce que ce comportement, ou cette attitude, décrit ou caractérise la manière habituelle d'être ou d'agir du groupe que je veux décrire?". Celui-ci sera précisé au haut de la feuille de réponses.

Si, pour un item, votre réponse est "Oui", inscrivez la lettre "O" dans la case appropriée sur votre feuille de réponses. Dans tous les autres cas, inscrivez la lettre N.

S.V.P., N'écrivez rien sur ce feuillet.

Première colonne sur votre feuille de réponses

01- Est capable de céder et d'obéir

02- Est sensible à l'approbation d'autrui

03- Un peu snob (hautain)

04- Réagit souvent avec violence

05- Prend plaisir à s'occuper du bien-être des gens

06- Dit souvent du mal de lui, se déprécie face aux gens

07- Essaie de réconforter et d'encourager autrui

08- Se méfie des conseils qu'on lui donne

09- Se fait respecter par les gens

10- Comprend autrui, tolérant

11- Est souvent mal à l'aise avec les gens

12- A une bonne opinion de lui-même

13- Supporte mal de se faire mener

14- Éprouve souvent des déceptions

15- Se dévoue sans compter pour autrui, généreux

Quatrième colonne sur votre feuille de réponse

46- Partage les responsabilités et défend les intérêts de chacun
47- A beaucoup de volonté et d'énergie
48- Est toujours aimable et ouvert
49- Aime la compétition
50- Préfère ne suivre des conseils d'autrui
51- Peut oublier les pires affronts
52- A souvent besoin d'être aidé
53- Impose toujours son avis
54- Se soucie peu pour les troubles de n'importe qui
55- Veut toujours avoir raison
56- Se fie à n'importe qui, naïf
57- Exige beaucoup d'autrui, difficile à satisfaire
58- Est incapable d'oublier le tort que les autres lui ont fait
59- Peut critiquer ou s'opposer à une opinion qu'on ne partage pas
60- Est souvent exploité par les gens

LUTTE À L'APPRENTISSAGE [illegible]

Prenez les item de la liste un à un et, pour chacun, posez-vous la question suivante: "Est-ce que ce comportement, ou cette attitude, décrit ou caractérise la manière habituelle d'être ou d'agir du groupe que je vous décrirai?".

Si pour un item, votre réponse est "oui", inscrivez la lettre "O" dans la case appropriée sur votre feuille de réponse. Dans tous les autres cas, inscrivez la lettre "N".

S.V.P., n'écrivez rien sur ce feuillet.

Cinquième colonne sur votre feuille de réponse.

31- Est susceptible et facilement blessé
32- Exerce un contrôle sur les gens et les choses qui l'entourent
33- Aime le sens pouvoir et le son autorité
34- Est capable d'accepter ses torts
35- A l'habitude d'exagérer ses mérites, de se vanter
36- Peut s'exprimer sans détours
37- Se sent souvent insatisfait et incompétent
38- Cherche à se faire aider
39- Admet difficilement la contradiction
10- Brise les conflits si possible
11- Est sûr de soi
12- Tient à plaire aux gens
13- Fait passer ses plaisir et ses intérêts personnels avant tout
14- Se confie trop facilement
15- Planifie ses activités

<u>Quatrième colonne</u> sur votre feuille de réponse.

16- Accepte [illegible]
17- Hésite [illegible] qu'il [illegible]
18- Est toujours de bonne humeur
19- Se justifie souvent
20- Demande souvent de l'approbation et de l'amitié
21- Reste à l'écart, effacé
22- Donne aux gens des conseils raisonnables
23- Est dur, mais honnête
24- Prend plaisir à se moquer des gens
25- Est fier
26- Est habituellement soumis
27- Est toujours prêt à aider, accueillant
28- Peut montrer de l'amitié.

Après avoir répondu à ces questions pour le groupe des Québécois, retourner à la page 76 et le refaire pour le groupe des Indochinois.

Après les Indochinois, le refaire enfin pour le groupe des professeurs.

Le reste des questions se trouve directement dans les feuilles réponses.

Votre numéro _____

Partie B: Description du groupe des Québécois

Concentrez-vous sur l'image qui vous vient à l'idée lorsque vous pensez au groupe des québécois?

Prenez ensuite le premier item de la liste, et, posez-vous la question suivante: "Est-ce que je pourrais utiliser cet item pour décrir la manière habituelle de ce groupe d'être ou d'agir avec les gens?"

Après avoir inscrit "O" ou "N" dans la case appropriée, prenez l'item suivant et reposez-vous la même question.

Page 24

	01
	02
	03
	04
	05
	06
	07
	08
	09
	10
	11
	12
	13
	14
	15

Page 25

	16
	17
	18
	19
	20
	21
	22
	23
	24
	25
	26
	27
	28
	29
	30

Page 26

	31
	32
	33
	34
	35
	36
	37
	38
	39
	40
	41
	42
	43
	44
	45

Page 27

	46
	47
	48
	49
	50
	51
	52
	53
	54
	55
	56
	57
	58
	59
	60

Page 4

	01
	02
	03
	04
	05
	06
	07
	08
	09
	10
	11
	12
	13
	14
	15

Page 29

	16
	17
	18
	19
	20
	21
	22
	23
	24
	25
	26
	27
	28

N'écrivez rien dans ces cases

71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
3						1			

CARTE 3

N'écrivez rien dans ces cases

71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
3						1			

CARTE 4

Votre numéro _____

Partie C: Description du groupe des Indochinois (Laotiens, Vietnamiens, Cambodgiens chinois)

Concentrez-vous sur l'image qui vous vient à l'idée lorsque vous pensez au groupe des Indochinois?

Prenez ensuite le premier item de la liste et, posez-vous la question suivante: "Est-ce que je pourrais utiliser cet item pour décrire la manière habituelle de ce groupe d'être ou d'agir avec les gens?

Après avoir inscrit "O" ou "N" dans la case appropriée, prenez l'item suivant et reposez-vous la même question.

Page 24		Page 25		Page 26		Page 27		Page 28		Page 29	
	01		16		31		46		01		16
	02		17		32		47		02		17
	03		18		33		48		03		18
	04		19		34		49		04		19
	05		20		35		50		05		20
	06		21		36		51		06		21
	07		22		37		52		07		22
	08		23		38		53		08		23
	09		24		39		54		09		24
	10		25		40		55		10		25
	11		26		41		56		11		26
	12		27		42		57		12		27
	13		28		43		58		13		28
	14		29		44		59		14		
	15		30		45		60		15		

N'écrivez rien dans ces cases

5					1				
72	73	74	75	76	77	78	79	80	

CARTE 5

N'écrivez rien dans ces cases

5	74
	73
	74
	75
	76
1	77
	78
	79
	80

CARTE 6

2ème PARTIE: TERCI

Votre numéro _____

Partie A: Description du groupe des professeurs

Concentrez-vous sur l'image qui vous vient à l'idée lorsque vous pensez au groupe des espagnols?

Prenez ensuite le premier item de la liste et, posez-vous la question suivante: "Est-ce que je pourrais utiliser cet item pour décrire la manière habituelle de ce groupe d'être ou d'agir avec les gens?

Après avoir inscrit "O" ou "N" dans la case appropriée, prenez l'item suivant et reposez-vous la même question.

Page 24		Page 25		Page 26		Page 27		Page 28		Page 29	
	01		16		31		46		01		16
	02		17		32		47		02		17
	03		18		33		48		03		18
	04		19		34		49		04		19
	05		20		35		50		05		20
	06		21		36		51		06		21
	07		22		37		52		07		22
	08		23		38		53		08		23
	09		24		39		54		09		24
	10		25		40		55		10		25
	11		26		41		56		11		26
	12		27		42		57		12		27
	13		28		43		58		13		28
	14		29		44		59		14		
	15		30		45		60		15		

N'écrivez rien dans ces cases

1	72
	73
	74
	75
	76
1	77
	78
	79
	80

N'écrivez rien dans ces cases

1					1				
72	73	74	75	76	77	78	79	80	

CARTE 1

CARTE 2

TEST DE RECEPTIVITE INTER-ETHNIQUE QUESTIONNAIRE 2

Consigne

Au sujet du groupe des adolescents (es), il y a 20 énoncés (de 11 à 30 sur feuille réponse) auxquels vous devez répondre.

Quand vous répondez aux énoncés à propos de ce groupe de personnes, pensez au groupe comme un tout, non pas aux meilleurs ou aux pires individus de ce groupe que vous connaissez.

11 Je serais d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie viennent à un "party" chez moi

oui : A
non : B

12 Je serais d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie mangent à la même table que moi à la cafétéria

oui : A
non : B

13 Je serais d'accord pour qu'une personne de l'autre ethnie (du sexe opposé à moi) participe à une excursion d'une fin de semaine avec moi

oui : A
non : B

14 Je serais d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie travaillent dans la même équipe que moi pour faire une exercice scolaire

oui : A
non : B

15 Je serais d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie viennent manger à ma maison

oui : A
non : B

16 Je serais d'accord pour qu'une personne de l'autre ethnie sorte avec ma fille (ou mon fils)

oui : 0
non : 1

17 Je serais d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie fassent leurs études dans la même école que moi

oui : 0
non : 1

18 Je serais d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie vivent dans la même (ou dans l'appartement) d'à côté

oui : 0
non : 1

19 Je serais d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie s'assoient à côté de moi en classe (cinéma, métro)

oui : 0
non : 1

20 Je serais d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie m'aident à faire un travail scolaire difficile

oui : 0
non : 1

21 Je serais d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie vivent dans ma ville définitivement

oui : 0
non : 1

22 Je serais d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie étudient à la même école que moi

oui : 0
non : 1

23 Je serais d'accord pour qu'une personne de l'autre ethnie me prenne par la main ou par la taille

oui : 0
non : 1

24 Je serais d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie participent aux mêmes activités parascolaires que moi (sport, radio, clubs, journal, etc.)

oui : A
non : B

25 Je serais d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie visitent ma ville temporairement

oui : A
non : B

26 Je serais d'accord pour qu'une personne de l'autre ethnie se marie avec moi

oui : A
non : B

27 Je serais d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie deviennent mes meilleurs amis

oui : A
non : B

28 Je serais d'accord pour qu'une personne de l'autre ethnie m'embrasse

oui : A
non : B

29 Je serais d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie suivent les mêmes cours que moi

oui : A
non : B

30 Je serais d'accord pour que des personnes de l'autre ethnie vivent dans mon quartier

oui : A
non : B

QUESTIONNAIRE SUR LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE: QUESTIONNAIRE 3

Consigne

Indique ta réponse en faisant un trait à la lettre qui correspond le plus à ton point de vue.

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
31- La contribution des Indochinois (es) dans l'école est importante	A	B	C	D
32- La présence d'Indochinois(es) dans l'école ne change rien à ma vie scolaire	A	B	C	D
33- Il est nuisible pour l'école que les Indochinois(es) se tiennent ensemble	A	B	C	D
34- Les contacts avec les Québécois(es) s'apportent beaucoup	A	B	C	D
35- Les Indochinois(es) devraient s'ajuster à la vie de l'école sans déranger quoi que ce soit	A	B	C	D
36- Les Québécois(es) dans l'école ne causent beaucoup de problèmes	A	B	C	D
37- Une personne qui arrive d'un autre pays ou d'une autre école devraient s'efforcer de penser comme les étudiants de cette école-ci	A	B	C	D
38- Quand on est jeune, on pense tous de la même façon, que l'on soit Québécois(e) ou Indochinois(e)	A	B	C	D

39 Comprendre un(e) Juif/Juive (e) c'est comme comprendre un autre. "Ça marche ou ça marche pas"

A B C D

40 Les Juif/Juive (es) sont trop différents cela ne sert à rien d'essayer de les comprendre

A B C D

---

41 Je cherche à établir des contacts avec les Juifs/Juives (ves)

oui : A
non : B

Si tu as répondu "non" passe à la question 22.

Si tu as répondu "oui", indique parmi les raisons données ci-dessous, la ou les raisons justifiant le plus ta réponse de la question 14

		oui	non
J'ai beaucoup de contacts avec les Juifs/Juives (ves) parce que:			
42	on se rend ensemble à l'école	A	B
43	on travaille en équipe à l'école	A	B
44	Ils sont du monde comme les autres	A	B
45	Ils sont tranquilles	A	B
46	Ils sont mes seuls amis	A	B
47	On a fait des choses ensemble et on a gardé de bonnes relations	A	B
48	On fait du sport ensemble	A	B

Si tu as répondu "non" à la question 14, indique là ou les raisons justifiant ta réponse

Je n'ai pas beaucoup de contacts avec les Juifs/Juives parce que:

		Vrai	Faux
49	On n'a pas l'occasion de se rendre à l'école ensemble	A	B

		Vrai	Faux
50	Je ne travaille pas en équipe avec eux	A	B
51	Ils (elles) sont trop différents (es)	A	B
52	Ils (elles) sont trop tranquilles	A	B
53	J'ai déjà mon groupe d'amis(es)	A	B
54	J'ai déjà fait des choses avec eux et ça n'a pas marché	A	B
55	On ne fait pas les même sports	A	B

A partir de maintenant, répondre sur la nouvelle feuille
d'ordinateur - à partir du numéro 4 -
N'inscrivez rien aux numéros 1, 2 et 3.
N'oubliez pas d'identifier votre feuille par votre numéro.

INVENTAIRE DES ORIENTATIONS MOTIVATIVES:
QUESTIONNAIRE A

ENONCE:

Encerclez la réponse qui correspond le mieux à votre opinion.

4. Si cela ne dépendait que de vous, pendant combien d'années voudriez-vous encore poursuivre vos études après la présente année scolaire ?

1 an ou moins..... A	6 ans..... F
2 ans..... B	7 ans..... G
3 ans..... C	8 ans ou plus..... H
4 ans..... D	Je ne sais pas..... I
5 ans..... E	

De façon générale, diriez-vous que vous êtes satisfait(e), des caractéristiques suivantes de l'institution que vous fréquentez actuellement ?

	Très satisfait(e)	Satisfait(e)	Peu satisfait(e)	Pas satisfait(e) du tout
a. le type de relation avec les professeurs.....	A	B	C	D
b. les possibilités de contact avec les étudiants.....	A	B	C	D
c. les relations avec les autorités.....	A	B	C	D

Voici un énoncé se rapportant à l'établissement que vous fréquentez. Jusqu'à quel point êtes-vous en accord ou désaccord avec celui-ci ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
a. Les étudiants ne sont pas vraiment intéressés à apprendre.....	A	B	C	D

Avec qui préférez-vous discuter de vos projets (études, travail, avenir)?

- avec un adulte (professeur, conseiller pédagogique, directeur........) ....
- avec ma famille (père, mère, tante, oncle) ....
- avec des amis (quelques frères ou cousins) ....
- avec des amis d'une autre ethnie ....

Voici une liste de buts qu'un individu peut se fixer:

- savoir cuisiner, entretenir une maison et recevoir des amis ....
- aider les gens de son milieu en participant à des activités ....
- avoir les qualifications pour travailler et ainsi assurer sa sécurité et son indépendance ....
- devenir parent, rester à la maison et élever mes enfants ....

D'après vous,

10. Quel est le but le plus important qu'un homme peut se fixer ? (Un seul choix)

11. Quel est le but le plus important qu'une femme peut se fixer ? (Un seul choix)

---

15 Chacun devrait s'efforcer, dans tout ce qu'il entreprend:

de faire aussi bien que la moyenne des gens............	[illegible]	d'être le meilleur de tous....................	[illegible]
de faire un peu mieux que la moyenne des gens.........	[illegible]	aucune de ces réponses..	[illegible]
de faire beaucoup mieux que la moyenne des gens.........	[illegible]		

Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord avec l'énoncé suivant ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
17 De façon générale, il est imprudent pour quelqu'un de faire l'expérience de nouvelles manières de vivre et d'autres styles de vie..................	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

----

16 Combien d'enfants voudriez-vous plus tard ?

1 enfant....................	[illegible]	4 enfants...............	[illegible]
2 enfants...................	[illegible]	5 enfants et plus......	[illegible]
3 enfants...................	[illegible]	aucun..................	[illegible]

La phrase suivante porte sur un changement que certains souhaitent voir se réaliser. Indiquez jusqu'à quel point vous êtes favorables ou non à ce changement:

	Très favorable	Favorable	Peu favorable	Pas favorable du tout
19 Que l'école soit davantage un endroit où l'on apprend à penser par soi-même et même à remettre en question les idées de ses parents et de ses professeurs...........	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

----

16 De nos jours, j'estime que ce à quoi il faut surtout travailler, c'est à:

conserver et consolider la société actuelle................................ A
cela me laisse indifférent (e) .... B
changer la société actuelle............ C

---

17 Qui, de votre père ou de votre mère, prend les décisions actuellement dans votre famille ?

toujours mon père................ A
surtout mon père................ B
autant mon père que ma mère.... C
surtout ma mère................. D
toujours ma mère............ E
ni l'un ni l'autre.......... F
mon père ou ma mère n'est plus à la maison............ G

Jusqu'à quel point êtes-vous d'accord ou pas d'accord avec l'énoncé suivant ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
18 Il devrait être accepté qu'un homme et une femme puissent vivre ensemble sans être mariés.............	A	B	C	D

À la maison, y a-t-il des règlements sur:

19 L'heure de rentrée le soir et les fins de semaine	Oui	A
	Non	B
20 Le temps passé devant la t.v.	Oui	A
	Non	B
21 Le temps mis aux travaux scolaires.	Oui	A
	Non	B
22 Ne pas se tenir avec certains garçons ou certaines filles.	Oui	A
	Non	B
23 Souper avec la famille.	Oui	A
	Non	B

INVENTAIRE DES ORIENTATIONS [illegible]

Consigne [illegible], au sujet des mêmes questions, on te demande de donner ton opinion à propos des étudiants (es).

36.

Si cela ne dépendait que d'eux, pendant combien d'années les étudiants (es) voudraient-ils poursuivre leurs études après la présente année scolaire ?

1 an au moins.................. [illegible] ans.................. [illegible]
2 ans.......................... [illegible] ans.................. [illegible]
3 ans.......................... [illegible] ans et plus.......... [illegible]
4 ans.......................... [illegible] Je ne sais pas......... [illegible]
5 ans.......................... [illegible]

De façon générale diriez-vous qu'un (e) étudiant (e) est satisfait (e) des caractéristiques générales de l'institution qu'il (elle) fréquente actuellement ?

	Très satisfait(e)	Satisfait(e)	Peu satisfait(e)	Pas satisfait(e) du tout
[illegible] le type de relation avec les professeurs..........	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible] les possibilités de contact avec les étudiants.	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible] les relations avec les autorités..............	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

Voici un énoncé se rapportant à l'institution que les étudiants (es) fréquentent avec vous. Jusqu'à quel point sont-ils (elles) d'accord avec celui-ci ?

	Tout à fait d'accord	D'accord	Pas d'accord	Pas du tout d'accord
[illegible] les étudiants ne sont pas vraiment intéressés à apprendre.......	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

D'après vous, les [illegible] préfèrent-ils discuter de leurs projets (études, travail, avenir):

avec un adulte (professeur, conseiller pédagogique, directeur.......) .... A

avec leur famille (père, mère, tante, oncle) .... B

avec des amis (incluant frères ou soeurs) C

avec des amis d'une autre ethnie .... D

Voici une liste de buts qu'un individu peut se fixer

- savoir cuisiner, entretenir une maison et recevoir des amis .... A
- aider les gens de son milieu en participant à des activités .... B
- avoir les qualifications pour travailler et ainsi assurer sa sécurité et son indépendance C
- devenir parent, rester à la maison et élever ses enfants .... D

D'après vous:

30) quel est le but le plus important qu'une femme [illegible] peut se fixer ? (Un seul choix)

31 quel est le but le plus important qu'un homme [illegible] peut se fixer ? (Un seul choix)

---

32 D'après vous, est-ce que les [illegible] (es) s'efforcent dans tout ce qu'ils entreprennent.......

de faire aussi bien que la moyenne des gens................ A

de faire un peu mieux que la moyenne des gens................ B

de faire beaucoup mieux que la moyenne des gens........ C

d'être le meilleur de tous..... D

D'après vous, combien d'enfants les adolescents (es) voudraient-ils plus tard ?

[illegible]

1 enfant............ A	4 enfants............ D
2 enfants........... B	5 enfants et plus.... E
3 enfants........... C	aucun................ F

La phrase suivante porte sur un changement que certains souhaitent voir se réaliser. Indiquez jusqu'à quel point vous pensez les adolescents (es) favorables ou non à ce changement.

[illegible]

	Très favorable	Favorable	Pas favorable	Pas favorable du tout
Que l'école soit davantage un endroit où l'on apprend à penser par soi-même et même à remettre en question les idées de ses parents et de ses professeurs	A	B	C	D

Je crois que de nos jours les adolescents (es) estiment que ce à quoi il faut surtout travailler est à :

[illegible]

conserver et consolider la société actuelle.. A

cela me laisse indifférent (e) .... B

changer la société actuelle...................... C

Qui croyiez-vous du père ou de la mère prend actuellement les décisions dans la famille québécoise

[illegible]

toujours le père.......... A	toujours la mère.............. E
surtout le père........... B	ni l'un ni l'autre............ F
autant le père que la mère....................... C	
surtout la mère........... D	

ANNEXE II

Test de Distance Sociale

Voici les items utilisés par Bogardus et Peters (1977)

1. Willingness to marry.
2. Willingness to have as close friend.
3. Willingness to have as neighbour.
4. Willingness to work with on job.
5. Willingness to have as acquaintance.
6. Willingness to have as visitor only.
7. Would debar from nation.

Voici ceux utilisés par Ijaz (1980).

1. Would let them visit the country.
2. Would let them live in the country.
3. Would let them attend the same school.
4. Would let them live in the same neighborhood.
5. Would let them live next door.
6. Would let them play at their home.
7. Would let them come to a party at their house.
8. Would have them as their best friends.
9. Would be willing to marry them.

1. -Limoges, J.; Beauchesne, A.; Cartier, R. et Paul, D. (1981). Etude exploratoire des interactions entre les ethnies en milieux scolaires francophones québécois. Sherbrooke: CRIF.

-Beauchesne, A. (1982). Description et comparaison d'étudiants indochinois et québécois du deuxième cycle du secondaire au sujet de milieux de socialisation et d'orientations normatives. (Mémoire de maîtrise) Sherbrooke: Université de Sherbrooke.

-Beauchesne, A.; Limoges, J. et Paul, D. (1981). La distance sociale interethnique dans le milieu scolaire. Article à paraître dans la Revue des Sciences de l'Education.

2. -Après une demande soutenue et laborieuse, nous avons trouvé trois indochinois qui ont, tout à tout, accepté d'être consultant dans le CRIF. Aucun d'entre eux n'a cependant accepté d'agir comme intervenant, tous prétextant n'avoir pas la formation requise. De fait, le premier de ces consultants était étudiant à la maîtrise en théologie et les deux autres en informatique de gestion. Il nous a été impossible de trouver à Sherbrooke un(e) indochinois(e) formé(e) en animation ou en enseignement.

3. -Nous avons retenu le terme indochinois pour désigner les Laotiens, Cambodgiens et Vietnamiens.

4. -Le [ORCI-GROUP], signifiant Test d'évaluation du répertoire des comportements interpersonnels, a été élaboré par R. Gould. Nous y avons ajouté le mot "groupe" pour désigner la version collective élaborée par le CRIF, en accord avec l'auteur (cf. Limoges et al. 1981).

5. -D.S. signifie Test de Distance Sociale.

6. -I.O.N. signifie Inventaire des Orientations Normatives.

7. -Une revue plus élaborée de la littérature sur les programmes avait été amorcée, mais suite au départ d'un membre du CRIF, elle a dû être interrompue et est restée plus sommaire.

8. -Pour des raisons budgétaires et surtout parce que le post-test n'a pû être administré, nous avons décidé de ne pas traiter le TERCI-CROUTI et de limiter nos efforts sur les autres mesures.

9. -La grande partie de ce rapport a été rédigé par J. Limoges. Cependant, A. Beauchesne a particulièrement été chargé des sections 4.5 à 4.6, R. Hébert et N. Boucher ont aussi collaboré de façon spécifique.

10. -Dans les étapes subséquentes de notre analyse, nous ne répéterons pas la partie des énoncés servant d'introduction, puisqu'elle reste la même à tous les items.

11. -Les versions d'Ijaz (1980)at Briedger et Peters (1977) sont présentées en annexe.

BIBLIOGRAPHIE

ASHWORTH, M.A. (1981): Identity and self-concept in immigrant children. Paper presented at Symposium "Perspectives on Multiculturalism in Education". Queen's University, Kingston, Ontario.

AUBRY, J.M.; ST-ARNAUD, Y. (1975): Dynamique des groupes. Montréal: Éditions de l'Homme.

BALCH, P.; PAULSEN, K. (1979): Strategies for the modification and prevention of racial prejudice in children: A review. Paper presented at the annual meeting of the Western Psychological Association, San Diego, ED [illegible]

BATESON, G. (1979): Mind and Nature. New York: Bantam Books Inc.

BEAUCHAMP, A.; GRAVELINE, R.; QUIVIGER, C. (1976). Comment animer un groupe. Montréal: Les Éditions de l'Homme.

BEAUCHESNE, A. (1982): Description et comparaison d'étudiants immigrants et québécois du deuxième cycle du secondaire au sujet de milieux de socialisation et d'orientations normatives. Mémoire de maîtrise. Faculté de l'Éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.

BEAUCHESNE, A.; LIMOGES, J.; PAUL, G. (1983) La distance sociale inter-ethnique dans le milieu scolaire. Revue des sciences de l'Éducation, à paraître.

BOGARDUS, E.S. (1959): Social Distance. Los Angeles: Antioch Press.

BOIVIN, G. (1981): Analyse des contenus d'entrevues réalisées auprès d'étudiants de milieux scolaires multi-ethniques. Communication, présentation à l'ACFAS. Trois-Rivières.

BORMANN, E.G. (1975). Discussion and group methods: Theory and Practice. New York: Harper and Row.

BROWN, J.E. (1980). Counseling Vietnamese. The personnel and guidance journal, 58, 666-672.

CHANDRAS, K.V. (1979). Understanding and counseling Asian American students. Rapport présenté à the annual convention for [illegible] Education and Supervision, Harbour Beach.

Conférence nationale sur l'éducation multiculturelle (1981). Building the Bridges. Rapport du colloque de Winnipeg.

D'HAINAUT, L. (1980). Des fins aux objectifs de l'éducation. Paris: Fernand Nathan.

DOLL, R. (1982). Curriculum improvement. Toronto: Allyn & Bacon.

DRIEDGER, L.; PETERS, J. (1977). Identity and Social Distance. Canadian Review of Sociology and Anthropology, Vol. XIV, No. 2, p. 158-173.

DUPONT, P. (1982). La dynamique de la classe. Paris: Presses Universitaires de France.

DUPONT, P. (1983). La pratique de la classe. Bruxelles: Labor.

EISNER, E.; VALLANCE, E. (1974). Conflicting conception of curriculum. Berkeley: Mc Cutchan.

ERIKSON, E. (1968). Adolescence et crise. Paris: Flammarion.

G.A.P. (1968). Normal adolescence. New York: Charles Scribner's sons.

GORDON, T. (1979). Enseignants efficaces. Montréal: Éditions du Jour.

GOWER, R.; SCOTT, M. (1977). Five essential dimensions of curriculum design. Dubuque: Kendall/Hunt.

HANSEN, J.; WARNER, R et SMITH, E.(1980). Group counseling. 2e édition. Chicago Rand Mc Nally.

HASS, G. (1977). Curriculum planning. Toronto: Allyn & Bacon.

HEBERT, R.; LIMOGES, J. et al. (1984). Développement en tête. Chicoutimi: Gaëtan Morin, éditeur (en préparation).

IJAZ, M.A. (1980). Ethnic attitudes of elementary school children toward Blacks and East Indians and the effect of a cultural program on these attitudes. Unpublished Doctoral thesis. University of Toronto.

IJAZ, M.A.; IJAZ, H.I. (1981). Ethnic attitude change: A multidimentional approach. Paper presented to the Invitational Symposium on Multiculturalism in Education, Queen's University (Kingston).

JOYCE, B.; WEIL, M. (1972). Models of teaching. Englewood, Prentice-Hall.

KEHOE, J. (1981). Paper on intercultural curricula. (Disponible auprès de l'auteur: Department of Social and Educational Studies, University of British Columbia, Vancouver, B.C. V6T 1W5.)

KOHLBERG, L. (1981). Essays on moral development: vol. 1: The philosophical foundations. San Francisco: Harper & Row.

LAGACE, M. (1981). La pensée formelle chez les étudiants du collège I: objectif ou réalité? Québec: Cegep de Limoilou.

LECLERC, J.M. (1977). Dossier sur l'enseignement: systèmes, méthodes, technique. Québec: Service pédagogique de l'Université Laval.

LEFRANCOIS, G.R. (1972). Psychological theories and human learning: Kongor's report. Belmont: Brooks / Cole.

LIMBOS, E. (1975). Mises en situation et exercices. Paris: Fleurus.

LIMOGES, J. (1979). The effects on human development of a values education program based on a conceptual approach. (Thèse de doctorat). Boston: Boston University. (non publiée).

LIMOGES, J. (1981). L'éducation d'aujourd'hui, comme la société, à un carrefour dans l'Orientation professionnelle. [illegible]

LIMOGES, J. (1982). L'interaction individu-environnement comme objectif fondamental du curriculum scolaire. Trois-Rivières: actes du Congrès mondial des sciences de l'éducation.

LIMOGES, J. (1984). Les groupes d'[illegible], corrigés et augmentés dans Pelletier D. et Bujold R. (1984). Pour une approche éducative en orientation. Chicoutimi: Gaëtan Morin, éditeur.

LIMOGES, J.; BEAUCHESNE, A.; CORMIER, R.; PAUL, D. (1983). Justification et élaboration du cadre théorique et expérimental pour l'étude des interactions entre les ethnies en milieux scolaires québécois. (1ère partie). Rapport de recherche. Université de Sherbrooke.

LIMOGES, J. et PAUL, D. (1981). Le développement du moi. Longueuil: Prolinguo.

LOEVINGER, J. (1976). Ego development. San Francisco: Jossey-Bass.

LONGSTREET, W. (1978). Aspects of ethnicity: understanding differences in pluralistic classrooms. New York: Teachers College, Columbia University. ED 162039.

LOVELACE, J.C. (1973). The use of social simulation game in an attempt to modify white suburban adolescents' attitude toward Blacks. Dissertation Abstracts International, Ann Arbor, Mich. [illegible]

McNEILL, [illegible] (1972). Racism and the helping relationship: one method for increasing awareness. Paper presented at the American Orthopsychiatric Association, ED 082102.

MEGARRY, J.; NISBET, S.; HOYLE, E. (1981). World Yearbook of Education 1981: Education of Minorities. New York: Nichols.

MOSHER, R. (1979). Adolescents' development and education. Berkeley: McCutchan.

MOSHER, R. (1980). Moral education. New York: Praeger publ.

NUTTIN, J. (1963). La structure de la personnalité. Paris:Presses Universitaires de France.

NUTTIN, J. (1977). La structure de la personnalité. 3e édition. Paris Presses Universitaires de France.

NUTTIN, J. (1980). Théorie de la motivation humaine. Paris. Presses Universitaires de France.

NUTTIN, J. (1981). Motivation et perspectives d'avenir. Louvain: Presses Universitaires de Louvain.

PAQUETTE, C. (1976). Vers une pratique de la pédagogie ouverte. St-Vincent-de-Paul: N.H.P.

PAQUETTE, C. (1982). Analyse de nos valeurs personnelles. Montréal: Québec-Amérique.

PIAGET, J. (1964). Six études de psychologie. Genève: Ed. Gonthier.

ROTTER, J.G. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. Psychological Monographs 80 (no. 1).

SCHAFF, J. (1965). Biology teachers handbook. New York: Wiley.

SCHMUCK, R. et P. (1979). Group processes on the classroom. Dubuque: Wm C. Brown.

SELMAN, R. (1980). The growth of inter personal understanding. Toronto: Academic Press.

SMART, M. et R. (1977). Adolescents. New York: Macmillan publ.

SMITH, G. (1977). Teaching about cultural awareness. Center of teaching international relations, Denver University, ED 141504.

ST-ARNAUD, Y. (1978). Les petits groupes: participation et communication. Montréal: PUM/CIM.

SUCHMAN, R. (1962). The Elementary School training program in Scientific inquiry. Urbania: University of Illinois.

SUE, D.W.; SUE, E. (1972). Counseling Chinese-Americans. Personnel and guidance journal, 50. 637-644.

TESSIER M.; LARRIVEE, M.; ROYER, G. (1971). Groupes et croissance personnelle. Montréal: IPC.

WATZLAWICK, P. ; WEAKLAND, J.(1977). The interactional view. New York. Norton.

WEISS, T. (1978). Evaluating Action programs. Boston: Allyn & Bacon.

WHITE, R.I. SPRINTHALL, J. (1973). Adolescence. Monterey: Brooks/Cole.

WYCKOFF, H. (1980). Solving problems together. New York. Grove Press.

YALOM, I (1975). The theory and practice of group psycho therapy. 2e Edition. New York. Basic books.

YIN, R. (1972). Racial and ethnic identities in American society. Santa Monica: Rand Corp. Publications department. (R 0818G).